PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 15 | 1 PAŹDZIERNIKA 1936 | ROK XV

O PRACY NAUCZYCIELA

(Przemówienie P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Prof. W. Świętosławskiego, wygłoszone przez radio dnia 4 września 1936 r.)

W dniu 3 września rozpoczął się nowy rok szkolny. W dniu tym do pracy przystąpiło ponad 4,5 miliona dzieci w szkołach powszechnych, przeszło 230 000 uczniów i uczennic szkół średnich i zawodowych. Przeszło 650 000 dzieci przekroczyło po raz pierwszy progi szkoły powszechnej, liczna gromada, licząca kilkadziesiąt tysięcy młodzieży starszej rozpoczęła naukę w przepełnionych po brzegi szkołach średnich i zawodowych. Do pracy wychowawczej i pedagogicznej przystąpiła przeszło 80 000-na rzesza nauczycieli szkól powszechnych, średnich i zawodowych.

Wszyscy zdajemy sobie dobrze sprawę, jak wielkie, podstawowe znaczenie posiada kształcenie i wychowanie młodzieży, toteż chwila rozpoczęcia roku szkolnego jest i musi być zawsze chwilą osobliwą i uroczystą. Składa się na to splot różnych uczuć: radości i powagi, skupienia i niepokoju, troski i promiennych nadziei, rozstania i ciekawości. Młodzież wchodzi w nowy okres pracy nad sobą dla społeczeństwa i dla siebie. Wszak wiemy wszyscy, jak wiele waży w życiu człowieka szkoła. Już sam fakt długotrwałego w niej przebywania świadczy o tym wymownie. Wszak przyszły obywatel spędza $^1/_8$ *część życia w szkole powszechnej, jedną piątą, gdy kończy szkołę średnią, kończący zaś szkołę akademicką poświęca co najmniej* $^1/_4$ *część swego życia na zdobycie całokształtu potrzebnej mu wiedzy.*

Liczby te świadczą wymownie o wielkim wysiłku, jakiego dokonać musi w szkole dziecko a następnie dorastająca młodzież, aby się należycie przygotować do odegrania w życiu roli pożytecznego członka społeczeństwa. Każdy więc, kto przeznaczył swe życie pracy nad kształceniem młodzieży, ten niezależnie od typu szkoły, w której pracuje, powinien zdawać sobie dokładnie sprawę, jak wielkie, odpowiedzialne czynności powierzyło mu społeczeństwo. Nauczyciel wnosi element pracy twórczej przez samą konieczność stałego oddziaływania osobistym wpływem na młodzież, którą wychowuje i którą uczy. Niezależnie bowiem od szczebla i warsztatu pracy nauczyciela, począwszy od szkoły powszechnej, kończąc na ucze-

nym-profesorze, wprowadzającym zastęp swych uczniów w krąg metodycznych zagadnień naukowych, wychowawcza rola nauczyciela nie przestaje odgrywać roli pierwszorzędnej i zasadniczej. Zmieniają się jedynie metody, zakres i sposób oddziaływania na młodzież.

Przyjrzyjmy się w największym skrócie pracy nauczyciela. Rozpoczyna od tego, że ma gromadę młodzieży, nie znającej zupełnie przedmiotu przyszłej swej pracy w szkole. On to będzie kierował myślą ucznia, on to przysporzy mu cały szereg nowych pojęć, wiążąc je równocześnie w logicznie związany układ. Jakże subtelna i umiejętna musi być praca nauczyciela w chwilach, gdy naucza i w ten sposób myślą młodzieży kieruje. Budzi wówczas świat nowych nieznanych dotąd myśli i pojęć.

Jest to jednak część tylko jego pracy nad dzieckiem lub młodzieżą. Obok bowiem tej pracy nauczyciel rozwijać musi i budzić w młodych umysłach nowe uczucia. Istotnie, najlepiej rozwinięty, kunsztownie związany układ pojęć i wiadomości pozostanie martwym, małowartościowym lub zgoła bezużytecznym bagażem umysłu, jeżeli w budzącym się do życia umysłowego człowieku nie zdołamy rozwinąć świata uczuć, idei, dążeń, tęsknot, ukochań. Uczucia te bowiem stać się mają podstawą duchowego życia młodzieży. Pomyślmy zatem, jak odpowiedzialne, jak skomplikowane powinno być działanie nauczyciela w chwili, gdy, opierając się na dostarczonym materiale podręcznikowym, realizując program nauczania, zamienia zadrukowane, zdawałoby się bezduszne karty książki, w żywą treść, tryskającą uczuciem, budzącą ukryte siły ducha, tęsknotę do czynu, wzniecającą umiłowanie piękna, objawiającą prawdę do czynu, i istotę siły moralnej, mającą stanowić podstawę przyszłego działania, rodzącego się nie w znaczeniu fizycznym, lecz duchowym nowego człowieka.

Nie wystarcza też tu nauczanie, związane z wykonywaniem nowego programu. Pierwszorzędne znaczenie posiada przykład. Życie, postępki, patriotyzm, umiłowanie idei, którym służy nauczyciel, stają się podstawą jego wychowawczego oddziaływania. Młodzież winna kochać i szanować nauczyciela dla jego własnych zalet moralnych.

Nie sądźmy jednak, aby tworzenie nowych pojęć i budzenie nowych uczuć były jedynymi elementami pracy nauczyciela. Obok tego powinien on spełnić inną nie mniej ważną czynność wychowawcy, polegającą na wykształceniu w młodzieży woli i charakteru. W tym celu powinien zaprawić zastęp wychowywanej przezeń młodzieży do karności i posłuchu, do umiejętności wykonywania zbiorowej pracy we wspólnym zbiorowym wysiłku, wreszcie do wyrzekania się dla celów ogólnych dążeń własnych, o ile nie stoją one

w zgodzie z dobrem publicznym, a nawet do przytępienia wybujałego indywidualizmu jednostki w chwili, gdy szkodzić zaczyna skutecznemu wypełnianiu pracy zbiorowej. W tej części swej pracy wychowawczej nauczyciel stać się powinien umiejętnym kierownikiem, opanowującym nie skoordynowane, samowolne wystąpienia jednostki, prowadzącym siłą swego duchowego i moralnego autorytetu zespół przez niego wychowywany do karnego, zbiorowego wykonywania tych lub innych czynności.

Mając wciąż na widoku wielką odpowiedzialność pracy nauczycielskiej, niesposób jest pominąć jednego z podstawowych obowiązków nauczycieli i ich zespołów, polegającego na bacznym śledzeniu, czy wśród nauczanych dzieci nie ma zupełnie wyjątkowych, wybitnych talentów i zdolności. Wszak historia świadczy o tym, że ludzie wyjątkowo uzdolnieni lub genialni rodzą się przypadkowo to tu, to tam, mając lub wcale nie mając za sobą tradycyj rodowych. W czasach ubiegłych nikt się o nich nie troszczył, trzeba więc było zupełnie wyjątkowego splotu okoliczności, aby zabłysnąć mogła i światłem jasnym oślepić jakaś gwiazda, ukryta w szarym tłumie ludzkim. Gdy jednak obecnie dążeniem każdego narodu cywilizowanego jest, aby przez szkołę powszechną przeszło praktycznie całe młode pokolenie, trzeba mieć całą świadomość, że wśród kilku milionów młodych na pewno jest wiele wyjątkowo zdolnych i wybitnych jednostek. Wśród gromady zaś tych najzdolniejszych można od czasu do czasu odnaleźć gwiazdę geniuszu.

Jakże wobec tego odpowiedzialną staje się placówka nauczyciela, który obok swej codziennej, ważnej i jakże pożytecznej pracy kształcenia ogółu młodzieży, krytycznie ocenić powinien, czy wśród nauczanych dzieci nie ma talentów i umysłów wyjątkowych. W tym znaczeniu każdy nauczyciel, do profesora uczelni akademickiej włącznie, staje się poławiaczem pereł, poszukiwaczem diamentów i złota. Z tym zaszczytem a zarazem z tą odpowiedzialnością nieodłącznie związany jest zawód nauczyciela. Ileż rozkoszy może mieć nauczyciel, który umysł wybitny, gorące serce i mocny charakter w uczniu dostrzeże i do wybicia się dopomóc mu zdoła!

Takie to jest piękne, trudne i wielce odpowiedzialne posłannictwo nauczyciela i wychowawcy na każdym szczeblu nauczania i kształcenia umysłów, charakterów, woli i uczuć młodzieży.

Do wielostronnej tej pracy nauczycielskiej należy jeszcze jedna działalność. Polega ona na szerzeniu i wpajaniu w młodzież tego wszystkiego, co się przyczynia i może przyczynić w przyszłości do podniesienia zdrowia i tężyzny fizycznej młodego pokolenia. Za-

prawianie do zabiegów elementarnych nad zachowaniem czystości, porządku, nad podniesieniem sprawności i fizycznej odporności ciała zbliża stopniowo nas wszystkich do tak upragnionych i potrzebnych wyższych form życia kulturalnego człowieka współczesnego. Wszelki więc wysiłek w tym kierunku służy ku pożytkowi narodu.

Dotychczas mówiłem o działalności nauczycielskiej, która w zasadzie, o ile pominąć różnice, wynikające z osobliwości narodowych i kulturalnych, jest podobna w każdym kraju, w jakim nauczyciel wykonywa swój piękny zawód. Obok tego jednak istnieją zadania i obowiązki, związane ściśle i bezpośrednio z Państwem, w którym nauczyciel pracuje, oraz z przeżywanym momentem historycznym, w którym dane pokolenie kształcić i wychowywać powinien. Obowiązki te musi nauczyciel spełniać jako patriota i prawy obywatel Ojczyzny.

Istotnie, gdy się przyjrzymy temu, co się wokół nas dzieje, gdy stwierdzimy, iż państwa wszystkie bez wyjątku wytężają swe siły, aby się uzbroić od stóp do głów, i aby całe młode pokolenie przygotować fizycznie i moralnie do pracy nad podniesieniem zbrojnej siły, mogącej w każdej chwili wystąpić z chęcią narzucenia swej przemocy innym krajom, Polska musi jak długa i szeroka pojąć, że w tych warunkach utrwalenie niepodległości Polski i zachowanie jej w granicach dotychczasowych jest nie do pomyślenia bez podniesienia siły obronnej do możliwego maksimum.

Mamy na szczęście wobec całego świata jasne i określone stanowisko. Prawdy, które każdy prawy obywatel polski wyznaje, są jasne i proste, głosić je więc możemy jawnie i otwarcie: Państwo Polskie pozbawione jest cienia jakiejkolwiek zaborczości. Naród Polski nie myśli o żadnej wojnie zaborczej, chce żyć i rozwijać się w spokoju, pomnażać swe bogactwo, lecz chce żyć życiem własnym, chce dążyć samodzielnie do własnego rozwiązania wszystkich problematów wewnętrznych. Nie dopuści do narzucania sobie nie tylko siły fizycznej, lecz także i wszelkich rozwiązań, których by sam w sobie samodzielnie nie przetrawił i nie wypracował. To też przyszłe pokolenia wychowywać się winny w poczuciu i całkowitym zrozumieniu tej polskiej racji stanu. Wyrastać powinny w poczuciu świętego obowiązku stania na straży bezpieczeństwa Rzeczypospolitej i dania siebie i swego życia w ofierze, gdyby kiedykolwiek gwałt i obca przemoc grozić miała Państwu i którejkolwiek z Jego granic. Nauczyciel zaś i wychowawca powinien mieć w swej pamięci, że do licznych obowiązków natury ogólnej dochodzi obowiązek gorącego

patrioty i Polaka — kształcenia młodzieży w całkowitym zrozumieniu tych zasadniczych i elementarnych podstaw polskiej racji stanu.

Jeśli bowiem przestrzegamy dziecko przed niebezpieczeństwem, które grozi przez brak dostatecznie rozwiniętych instynktów ostrzegawczych, tak rozpowszechnionych u zwierząt, to również przestrzegać musimy wyrastające pokolenia młodzieży polskiej przed utratą świadomości, że utrzymanie Odrodzonej Polski bez ciągłej, nieustannej troski o Jej byt i całość Jej granic byłoby w czasach dzisiejszych zupełnym nieprawdopodobieństwem.

Cała młodzież bez wyjątku, chłopcy i dziewczęta, zespolić się muszą nie tylko we wspólnym uczuciu ukochania Swej Ojczyzny, ale wyróść w świadomości, że całą swą pracą przyszłości powinni moc Jej i bezpieczeństwo zapewnić. Idea ta jest prosta i jasna, potrzebna nam jak własne nasze życie, pełna treści, jak pełną treści jest samoobrona indywidualnego człowieka przed grożącym mu niebezpieczeństwem.

Chcemy oprócz tego wszyscy, aby młode pokolenie rosło nie tylko w gotowości do ofiar, ale miało poczucie własnej siły, wiarę w siębie i niepożytą moc ducha polskiego, aby wreszcie było pełne woli zwycięstwa na każdym polu swej przyszłej pracy.

Zarówno z domu, jak ze szkoły powinna młodzież wynieść całkowite zrozumienie, że jedynie przy największym rozwinięciu potęgi moralnej i fizycznej Polski jako całości zdołamy sprostać tym wszystkim zadaniom, jakie na nasze barki i barki przyszłych pokoleń włożyła historia.

Nie wątpię, że w tym uczuciu ogólnym, powszechnym zabiją serca wszystkich nas: rodziców, nauczycieli, młodzieży i całego społeczeństwa.

Rok szkolny 1936/37 rozpoczniemy zatem od jasnego sformułowania celów ogólnoludzkich i narodowych polskich, które przyświecać będą wielotysięcznym rzeszom nauczycieli i całego społeczeństwa. Armia nauczycielska niech stanie dziś do apelu, niech wskrzesi w swej pamięci, jak długi jest szereg bohaterów, co przez wieki życie i mienie nieśli w ofierze dla dobra Rzeczypospolitej. Niech mogiły poległych bohaterów w walce o wyzwolenie a następnie o utrzymanie przy życiu wskrzeszonego już Państwa, będą wezwaniem nas samych i wychowywanych pokoleń do ofiarnej pracy nad rozwojem i dalszym umacnianiem bytu Państwa Polskiego.

ROZMOWY Z DZIEĆMI O SZTUCE

Z programów ministerialnych wynika, że należy rozmawiać z dziećmi w szkole powszechnej o sztuce. Nie może to być coprawda historia sztuki, boć do tego dziecko nie dorosło, ani czasu na nią w szkole powszechnej nie ma. Trzeba nam jednak często, bodaj na lekcjach wszystkich przedmiotów nauczania uczyć rozumieć sztukę. Wtedy dopiero zrealizujemy program, osiągniemy wyniki nauczania i wychowania (estetycznego).

Przed nauczycielem leży wdzięczna, ale i trudna praca. Program historii (kl. V) poleca zaznajomić dzieci z budową kościoła Mariackiego (gotyk), z Wawelem renesansowym i barokiem w Wilanowie. W kl. VI mamy już mówić o epoce króla Stasia (rokoko). Trzeba też, by dziecko rozumiało sztukę swego regionu (zabytki lokalne). Bez mała przyjdzie nam opracować całą historię sztuki (architektury), czego wyrzekaliśmy się na wstępie.

W programie nauki rysunków (kl. VII) mamy takie tematy pracy: „wycieczki do muzeów, zbiorów, magazynów, obserwacja i omawianie wartości estetycznej przedmiotów użytkowych, okazów sztuki ludowej, wnętrz mieszkalnych, mebli zabytkowych i współczesnych, oryginałów lub reprodukcyj dzieł malarzy polskich: Matejki, Grottgera, W. Kossaka, Wyspiańskiego, Chełmońskiego, Tetmajera i innych.“ Program języka polskiego również poleca zaznajomić dzieci z budownictwem, poezją, rzeźbą (Wit Stwosz), muzyką (Szopen, Paderewski, Moniuszko). Program śpiewu wyraźnie poleca urządzanie audycyj muzycznych dla głębszego poznania i rozumienia tej gałęzi sztuki.

I tak — jeżeli przewertujemy programy wszystkich przedmiotów nauczania — stwierdzimy, że każdy z nich zwraca uwagę na zagadnienia ściśle związane ze sztuką.

Zastanówmy się teraz nad tym, czy dziecko rozumie sztukę i jaki jest jego stosunek do niej.

Wiemy, że piękno jest tajemnicą i pierwiastkiem subiektywnym. Popularnie nazywa się to tak: *Nie to ładne, co ładne, ale co się komu podoba.* Na ogół przyznać trzeba, że dzieci nie rozumieją sztuki. Katedra Mediolańska, bazylika św. Piotra, Nocturn Szopena — nie poruszą tak łatwo duszy dziecka. Ładniejszy dla niego będzie koń narysowany z anatomiczną dokładnością,

względnie jego fotografia, aniżeli stadnina Kossaków. Pochodzi to stąd, że dziecko stale znajduje się w stadium zbierania jasnych wyobrażeń, stąd, że chwyta je postaciowo, globalnie, a niezdolne jest do dokonywania samorzutnej, szczegółowej analizy. Dziecko szuka zawsze prawdy, a „prawda jest mogiłą sztuki", „kłamstwo jest rdzeniem „sztuki", „sztuka żyje nie tylko podobieństwem do natury — ale również — a może nawet więcej — różnicą od natury". [1]) Szkoła często nawet przeszkadza mimo woli i opóźnia dzieciom zrozumienie sztuki. Przecież pomoce naukowe — obrazy — to najczęściej fotografie natury, to twory nie mające wiele wspólnego ze sztuką, ilustrujące tylko anatomiczną, fotograficzną dokładność natury. A wiadomo przecież, że sztuka żyje stylizacją. „Jakże nudną i biedną byłaby sztuka, gdyby nie było stylizacji, — gdyby zadaniem jej było wieczne powtarzanie z idealną dokładnością form żywych — rodzaj ręcznej fotografii z natury"[2]). Wrażliwość artystyczną ducha w dziecku zabijamy również przez przeciążanie jego intelektu balastem wiedzy oderwanej, wyłączną chęcią szkolenia go do pracy zawodowej (utylitarnej), pobudzamy je zawsze do ścisłego kopiowania natury (nawet na lekcjach rysunków).

Przypuszczalnie na otamowanie pewnych władz umysłu, instynktów i potrzeb dziecka wpływa miasto współczesne z jego potworną nieraz cywilizacją. Taki człowiek - dziecko — nie związane z naturą, nie mające pod dostatkiem jasnych wyobrażeń i subtelnych wrażeń, nie może zrozumieć uproszczonych, stylizowanych form sztuki. Stąd też wynika tak wielka różnica w pracy nawet pomiędzy artystami, wywodzącymi się z różnych środowisk (wieś, miasto). Artysta-wieśniak będzie najczęściej się kochał w barwach jaskrawych, ostrych, w liniach śmiałych, a artysta przeczulony, „natura dekadencka — nie zniesie żadnego silniejszego tonu szukając harmonii delikatnych, spłowiałych barw umierających, jak dalekie, ledwo dosłyszalne dźwięki".[3])

Dygresja ta była nam potrzebna do zrozumienia psychiki dziecka, do przypomnienia sobie, że ono co prawda nie rozumie jeszcze sztuki, ale nie należy w ogromnej swej masie jeszcze do dekadentów, o których była mowa. Wszak wystarczy przyjrzeć się jego ry-

---

[1]) E. Niewiadomski: *Wiedza o sztuce na tle jej dziejów*. Str. 2, 61, 118.
[2]) E. Niewiadomski: str. 101.
[3]) E. Niewiadomski: str. 54.

sunkom, aby przekonać się, że kocha się w barwach jaskrawych, formach śmiałych, a jego sztuka załamuje się dopiero wtedy, gdy spostrzega, że jest sprzeczna z naturą, gdy wychodzi ze swych naiwnych schematów, a nie może dojść do doskonalszych form.[1])

Co więc należy robić i jak pracować w szkole powszechnej nad dzieckiem, aby ono naprawdę zrozumiało i pokochało sztukę, przejawiającą się w miriadach zjawisk i form? Wprowadzić w dziedzinę sztuki możemy dzieci jedynie przy pomocy rozmówek, prowadzonych stale przy każdej okazji w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Rozmówki te — rzecz prosta — muszą być oparte na licznych ilustracjach, obrazach dzieł sztuki. Rzadziej będziemy mogli w praktyce uwzględnić wycieczki (wieś, małe miasto, odległości od danych obiektów w wielkim mieście).

Architektura.

Pomówmy najpierw o tym, jak uprzystępnić dziecku poznanie budownictwa, architektury. Nim dojdziemy do urobienia takich pojęć, jak np. gotyk lub barok, trzeba, by wiedziało, co to jest: styl, konstrukcja, dekoracja, porządek rzędowy, symetryczny, centralny, nieregularny, motyw, stylizacja. Wreszcie na lekcji historii (kl. V) mamy omówić budowę kościoła Mariackiego. Wyjaśniam, że jest on zbudowany w stylu gotyckim, a styl ten odznacza się ostrołukami, strzelistymi wieżami. Podaję tylko jego najcharakterystyczniejsze cechy. Następnie obok obrazka kościoła Mariackiego zawieszam fotografie katedry w Kolonii, Mediolanie, Łazienki, Wilanów (patrz *Ilustrację Szkolną*). Polecam dzieciom wskazać gotyki i wyjaśnić, dlaczego Wilanów i Łazienki nie należą do budowli gotyckich. Wracamy wreszcie do analizy konstrukcji budowy kościoła Mariackiego, by na zewnątrz przypatrzeć się jeszcze konstrukcji i dekoracji wież, a we wnętrzu obserwować sklepienie, trójnawowość. Zwracamy dzieciom uwagę, że nie tylko budowle mogą być w danym stylu ale również i malowidła i rzeźby. Dzieci mogą już odpowiedzieć i wyjaśnić, dlaczego mówimy, że i ołtarz główny Wita Stwosza jest zbudowany w stylu gotyckim. Równocześnie jednakże informujemy dzieci, że prawie w każdej świątyni mamy mieszaninę stylów. Poszczególne części kościoła, ołtarze, obrazy, rzeźby powstawały w róż-

---

[1]) St. Szuman, *Sztuka dziecka.*

nych okresach czasu. Na naszych ziemiach (zachodnich) dużo jest budowli (świątyń) w stylu gotyckim, a dzieci wyliczają znane im obiekty.

Znacznie trudniej jest wyrobić w nich pojęcie renesansu. W kl. V na lekcjach historii mamy do omówienia temat: Wawel renesansowy. Objaśniamy styl posługując się tylko wyraźnymi rycinami. Ukazujemy im szereg budowli greckich (klasycznych — bez podania tej nazwy). Przypominamy dzieciom cechy gotyku. Porównują. Tu mają wszędzie sklepienia beczkowate, wieże z kopułami, portyki wsparte na licznych kolumnach, a wszędzie pełno dekoracyjnych ornamentów (maski, kwiaty, owoce). Wyjaśniamy, że renesans — odrodzenie, to wzorowanie się na starych greckich budowlach. Wtedy też obok Akropolu, Panteonu możemy pokazać dzieciom Wawel, kaplicę Zygmuntowską, Arkady i ratusz poznański.

Omawiając czasy Sobieskiego przyjdzie nam opracować barok (Wilanów). Budowli tego typu mamy w Polsce może najwięcej (kościoły). Wystarczy nam przejrzeć uważnie cykl prac zatytułowany *Cuda Polski* (Wydawnictwo Polskie — R. Wegner — Poznań). Mówimy dzieciom, że architekci budujący w tym stylu lubowali się w przepychu, bogactwie, stawiali obiekty ogromne, wielkie, przeładowane najdziwaczniejszymi dekoracjami; linia poczyna się coraz to bardziej giąć i wić w porównaniu z gotykiem czy renesansem. Aż dojdzie do absurdu w rokoko, gdzie i kolumny będą się wiły, a ozdoby — dekoracje przykryją, zaćmią, zamażą całą konstrukcję. Wreszcie dajemy dzieciom (historia kl. VI: Polska Odrodzona) możność obserwowania budownictwa nowoczesnego, uproszczonego, budownictwa liczącego się poważnie z higieną, rozkoszującego się w liniach prostych.

Aby utrwalić należycie materiał opracowany, polecamy dzieciom wklejać w notatnikach odpowiednie fotografie, pocztówki, wycinki z gazet. Sporządzają sobie również rysunki, kopiując dane frontony, kolumny, gzymsy, wieże, portale. Jest to zajęcie bardzo trudne, ale wychowawcze. Dziecko mozoląc się (w domu, na zajęciach cichych) nad kopiowaniem obiektu umie ocenić twórczy wysiłek architekta i wykonawców, dostrzega jeszcze wtedy piękno szczegółów, rozumie lepiej całość konstrukcji. Oczywista wybiera-

my fragmenty czy całości niezbyt trudne (wybierając cechy charakterystyczne). Dziecko w praktyce będzie się nieraz myliło, nie będzie umiało poprawnie nazwać stylu danego obiektu. Tym bardziej, że dużo mamy budowli: albo bezstylowych, albo mieszaninę dwóch stylów (np. mury gotyckie, hełm wieży — barokowy). Zadanie spełniliśmy, o ile dziecko, widząc obraz-fotografię jakiegoś zabytku lub będąc na wycieczce, stanie przed wartościową pamiątką w niemym zachwycie, a którego nie oszołomi gigantyczna wielkość jakiegoś kiczu architektonicznego. Wystarcza, jeżeli uczynimy dziecko wrażliwym na piękno.

Tyle musimy z zakresu architektury opracować w klasie. Reszty szukamy w życiu. Idziemy na wycieczki. Obserwujemy lokalne zabytki. Będą to przeważnie kościoły i pałace magnackie. Znajdują się one wszędzie. Są dostępne każdej szkole. Tu też trzeba omówić drobniejsze szczegóły, zaznajomić dzieci z celowością danej ozdoby, konstrukcji. W trzynawowej świątyni zwrócimy np. uwagę na szereg kolumn, które nie tylko podtrzymują daną kondygnację, ale i dekorują. Każmy dzieciom wyobrazić sobie jej wnętrze bez tych kolumn — mielibyśmy halę, hangar. Dzieci powiedzą, dlaczego kolumna jest np. żłobkowana, co to za fryz, dlaczego wieża kopulasta jest kasetowana, dlaczego w oknach umieszczono witraże. Wreszcie ołtarze boczne, kaplice, posągi, obrazy dostarczą im materiału do podziwiania twórców różnych wieków, rozpoznania różnych stylów. Trzeba im zwrócić jeszcze uwagę na materiał, z którego wykonano poszczególne rzeźby, posągi, ołtarze. Gdy dzieciom mówi się o długości czasu i znacznej sumie pieniędzy, jaką pobrał projektodawca kościoła, pomnika i wykonawca rzeźby, obrazu, dziwią się niezmiernie, nie mogą zrozumieć, dlaczego artysta tak dużo pobiera za swe prace. Wtedy przeważnie polecam dzieciom w domu (wespół z rodzeństwem) w przeciągu 3 dni wykonać oryginalny projekt kościoła, rzeźby, obrazu, robiąc tylko to zastrzeżenie, ażeby twór nie był podobny do znanego im dzieła sztuki. Oczywiście dzieci przychodzą do szkoły z niczym. Zrozumiały, że to istotnie trudno i będą wiedziały, że trzeba czcić i we wdzięcznej pamięci zachować wielkich artystów, a szanować i opieką otaczać ich dzieła.

Pracę powyżej nakreśloną wykonujemy przeważnie na lekcjach historii (kl. V, VI).

Malarstwo. Rzeźba.

Na lekcjach tego przedmiotu opracowujemy malarstwo i rzeźbę również na tematy historyczne. Nie wystarcza tu omówić treść obrazu. Wykorzystujemy sposobność, ażeby mówić np. o perspektywie, stylizacji (form i barwy). Jest to znacznie trudniejsze od rozróżniania stylów w architekturze, jednak nie mniej ważne dla zrozumienia, w jaki sposób artysta dochodzi do efektów malarskich. Naturalnie nie możemy zanudzać dzieci terminami technicznymi z zakresu malarstwa. Wystarcza dać im przeżycie, wzruszenie artystyczne.

Obrazy treści rodzajowej, folklorystycznej, anegdotycznej dadzą nam znowu materiał do rozmów przy nauczaniu języka polskiego. Nauczyciel rysunków musi dbać o to, by mieć zbiór arcydzieł malarzy i rzeźbiarzy polskich w albumie. Wszak mamy najrozmaitsze reprodukcje (fotografie, widokówki), które tylko trzeba zebrać i na lekcjach rysunków przedstawiać dzieciom stale zwracając ich uwagę na oryginalną twórczość. Dzieci trzeba nauczyć patrzeć na arcydzieła sztuki w klasie, a sądzę, że dopiero potem można je prowadzić do muzeów, galerii obrazów. Widzi się bowiem nieraz wycieczki szkolne, gdzie dzieci zupełnie biernie przesuwają się obok poważnych dzieł sztuki. Idąc do muzeum nauczyciel winien przygotować się i pokazać tylko kilka rzeczy, by dzieci nie przeciążyć rozmaitością i ilością wrażeń, bo najpierw dziecko będzie olśnione, oszołomione, a potem stanie się apatycznym, biernym.

I tu dobrze jest porównać prace dzieci z pracami artystów, nie dlatego, by je zniechęcać i wykazać ich nieudolność, lecz po to, by zdolniejszym rysownikom pokazać, jaki ogrom pracy leży przed nimi, by mogli dorównać mistrzom. Ten sposób również znakomicie uczy patrzeć, uczy odróżniać kicze od prac wartościowych.

Omawiając obraz trzeba zawsze choć na kilka szczegółów zwrócić dzieciom uwagę; np. na kompozycję całości, rozplanowanie figur, stylizację kształtów i barw, perspektywiczne ujęcie itp. Nigdy nie wolno zadowalać się suchym opracowaniem treści.

Ogrodnictwo.

I ono należy do sztuk pięknych. Oczywiście mamy tu na myśli zakładanie i utrzymanie parków, zieleńców, osiedli. Tak jak architekt stawia pewną konstrukcję, dekorując ją, tak samo materiałem konstrukcyjno-dekoracyjnym są drzewa, krzewy i kwiaty.

Wdzięczne pole działania ma tu nauczyciel przyrody, który ukazuje uczniom piękno naszych parków (szczególnie w większych miastach), utrzymanych albo w duchu parków amerykańskich, albo rozplanowanych w najrozmaitsze regularne figury geometryczne, bogato ukwiecone na wzór ogrodów francuskich. I tu też dziecko musi podziwiać projektodawcę, który otrzymawszy goły teren, sadząc przecież małe drzewa i krzewy, musi umieć przewidzieć, jak wyglądać będzie całość dziś, jutro, kiedyś... Sztukę tę na ogół dzieci najbardziej rozumieją.

Muzyka.

Przypadło mi kiedyś na lekcji historii i języka polskiego mówić o Chopinie. Oczywiście tłumaczem jego wielkości miał być gramofon. Miałem do dyspozycji Nocturn i Mazurki. Chłopcy kl. VI najwyraźniej nudzili się i zgodnie uznali, że „to nie było ładne“ Chopin nie był wielki, mimo moich tłumaczeń i cytowania opinii Paderewskiego o różach i armatach zawartych w tej muzyce.

Oczywiście dzieci nie były stopniowo przygotowane do rozumienia dzieł sztuki. Wolały marsze, piosnki wojskowe i muzykę taneczną (Golda i Petersburskiego), bo taka muzyka wszędzie rozbrzmiewa, wszędzie ją słychać. A „masy lubią sztukę, którą już widziały (słyszały) i znają“ [1]). Tłum nie lubi rozumować. Musimy na jedno się zgodzić: albo Chopina, Paderewskiego, Moniuszkę i innych usunąć z programów szkolnych (jako nieprzystępnych psychice dziecka), albo wprowadzać dzieci stopniowo do zaczarowanej krainy już od najniższych klas. Sądzę, że dla dobra sztuki i społeczeństwa program powinien pozostać w tych sprawach bez zmian. Winniśmy tylko bardziej czuwać nad tym, by już w najniższych klasach dzieci „wyżyły się“ na muzyce rozrywkowej, by doszły do pewnego nasycenia tanią melodyjką, a łatwiej je będzie powoli wprowadzać w muzykę poważną.

Radiofonie świata doszły w tej dziedzinie sztuki do ciekawych wyników. Przeciw symfoniom, uwerturom, preludiom wypowiadali się szczególnie nowi abonenci — radiosłuchacze. Po pewnym czasie ci sami (gdy już nasycili się muzyką rozrywkową, łatwą) chętnie przyznawali, że z przyjemnością słuchają muzyki klasycznej. Swego czasu nawet niemieccy radiosłuchacze okazywali niezadowolenie, gdy ze studia zapowiadano koncerty symfoniczne z cytowaniem

---

[1]) E. Niewiadomski — l. c. str. 84.

niezrozumiałych tytułów, nazwy części utworów itp. Otóż kierownicy radia postanowili zmienić tylko zapowiedzi koncertów (nie muzykę). Zapowiada się np. w ten sposób: Radiosłuchacze rozgłośni X usłyszą teraz piękny koncert w wykonaniu orkiestry X, Y. Protesty umilkły, radiosłuchacze byli zadowoleni.

Sądzę właśnie, że i tym sposobem powinniśmy w szkole przemycać muzykę poważną, dać młodzieży jak najwięcej sposobności jej wysłuchiwania, a Chopin i Moniuszko powoli staną się wielkimi i zrozumiałymi. Audycje muzyczne urządzane od przypadku do przypadku — to żadna metoda działania, to udawanie, że się coś robi, to blichtr, na który nie ma w szkole czasu. Jeżeli ktoś ma na oku ostateczny cel (rozumienie dzieł sztuki, ukochanie ich), winien pracować systematycznie. W szkole powinien być dobry gramofon z kompletem najrozmaitszych płyt, a każda lekcja śpiewu powinna być tak zorganizowana, aby dzieci mogły wysłuchać jakiegoś utworu, uczyły się nie tylko śpiewać, ale i słuchać. Czas wśród lekcji znajdzie się; wszak 45 minut nikt nie każe bez przerwy śpiewać dzieciom, a teksty pieśni można często opracować na innych lekcjach. Zaspokoić musimy u dzieci ów szalony głód muzyki. Czemu dziecka wiejskiego nie odpędzi się od okien domów weselnych, a dziecka miejskiego od miejsc, na których koncertuje orkiestra?

Nasza praca w szkole zawsze była więcej nastawiona na to, by kształcić wykonawców (chór szkolny, orkiestra) niż, by wychować odbiorców-słuchaczy. Braki te musimy uzupełnić. Zyska na tym człowiek, zyska sztuka. A przy tym otrzyma dziecko w szkole powszechnej podstawy do zrozumienia kiedyś oper, dzieł klasyków; dusza jego wzbogaci się o całą gamę subtelnych uczuć.

Poezja. Proza.

Uczymy na lekcjach języka polskiego stylistyki, dzieci wykonują najrozmaitsze ćwiczenia słownikowe, gramatyczne, analizujemy treść i formę utworów poetyckich i prozaicznych. Czy jednakże dziecko rozumie piękno dzieł naszych poetów i pisarzy? — Odpowiedzieć trzeba, że nie. Chyba na każde zjawisko, na każdy przejaw sztuki zwrócimy mu specjalnie uwagę, co może nieraz i znudzić. Sztuka zawarta w literaturze jest mu może mniej dostępna od sztuk plastycznych a to dlatego, ponieważ uwaga dziecka skoncentrowana jest szczególnie na treści, na wątku powieściowym lub na problemach tam zawartych.

Po opracowaniu lektury, całości utworów mówimy zwykle jeszcze o ich artystycznej stronie; jednakże twierdzę na podstawie obserwacji, że dziecko łatwiej rozumie np. arię Moniuszki, aniżeli odczuje piękno języka *Pana Tadeusza* czy Kochanowskiego. Przyczynę znamy. Czy brakom możemy zaradzić? — Zdaje się, że nie. Życie codzienne uczy nas, że literatura brukowa, niedorzeczne szpargały, napisane niechlujnie, idą w kioskach i księgarniach lepiej, aniżeli współcześni mistrze słowa. *Księżniczki-cyrkówki*, *Białe hrabiny* entuzjazmują nadal, mimo — że szkoła uczyła czytać, pisać, odczuwać piękno na istotnie pięknych utworach. Jedni metodycy twierdzą, że trzeba podwoić nasze wysiłki, inni, że właśnie nasza praca szkolna zabija piękno utworów, które młodzież samorzutnie by odczuła. Gdzie prawda?

Masa jest bezkrytyczna. Powtarzamy: nie lubi rozumieć. Woli sensacyjne tytuły, bzdurne kicze. Byle nie myśleć [1]). Szkoła nie poradzi tu wiele, o ile nie oczyści się atmosfery wśród wydawców. Na koncercie nie usłyszymy miernot, w muzeum nie zawieszą tandety; trudniej tam znaleźć nakładcę, wydawcę, nabywcę. Dlatego łatwiej tam o zdobycie wykształcenia, aniżeli poloniście doprowadzić ucznia do pewnego krytycyzmu w dziedzinie literatury. Dopomagają nam teatry, inscenizacje, recytacje, jednakże narazie bezskutecznie. Usunąć trzeba przyczynę, chłostać nakładców-wydawców, a dopiero wtedy będą celowe nasze rozmowy o sztuce w literaturze.

Sztuka w życiu codziennym.

„Istnienie sztuki absolutnie nie zależy ani od poziomu dobrobytu, ani od poziomu kultury społecznej". „Gdziekolwiek istniał człowiek, zawsze sztuka była jego nieodstępną towarzyszką. A zawsze związana jest z życiem. Sztuka oderwana od życia nie istnieje. Sztuka — to człowiek" [2]).

Patrzmy na wykopaliska ludów pierwotnych, zaglądnijmy do chat dzikich ludzi i barbarzyńców — wszędzie spotykamy się ze sztuką. Trzeba tylko dzieciom na to stale zwracać uwagę. Różaniec i korale, sznur pereł — stają się czymś pięknym przez swój porządek rzędowy. Guziki munduru wojskowego przez porządek rzędowy i symetryczny stają się miłą dekoracją. Drzewa alei właśnie dla-

---

[1]) Dimnet. *Sztuka myślenia.*

[2]) E. Niewiadomski. l. c. str. 16, 1.

tego upiększają drogi. Haft na sukience przez powtarzanie się motywu według porządku rzędowego, symetrycznego czy centralnego nabiera dopiero piękna. Karbowany brzeg talerza, ząbki koronki, powtarzanie się barw, czy nieregularna różnobarwność wstążek fartuszka i spódniczki krakowskiej czynią te przedmioty miłymi oku, mówią nam o sztuce. Każda zabawka, każdy przedmiot codziennego użytku jest zgodny z zasadami sztuki. Jeżeli jego kształty rażą, to bywają tak długo zmieniane, dopóki nie otrzymają estetycznego wyglądu.

Jeżeli sztuka jest czymś wrodzonym, to może nie trzeba o niej uczyć, dzieci instruować? Tak mógłby powiedzieć człowiek, który nie chciałby siłą pchać ludzkości coraz wyżej, który chciałby ją zdać na upadki, który nie docenia wartości wychowawczych płynących z tego źródła.

Kto wie, czy może właśnie wiedza dlatego, że człowiek współczesny nabywa ją tylko dla celów utylitarnych (dla chleba, dyplomu), nie wyjałowiła duszy, nie zubożyła życia jego uczuć? Naprzód chleb, potem oświata, a potem dopiero sztuka, — tak ułożyło się dziś. Jesteśmy trzeźwi i wiemy, że nie będzie nigdy tak, by człowiek powiedział: najpierw sztuka, potem oświata, a potem dopiero chleb. Chcemy tylko, by obok troski o chleb istniała troska i o sztukę, która winna stanąć obok oświaty, przenikać ją, łączyć się, współżyć z nią intensywniej w szkole i w życiu. Sztuka nie jest tylko dla snobów. *Sztuka jest doskonałym materiałem wychowawczym dla rzeźbienia* — stylizowania *dusz* szczególnie *dzieci*, by zrodzić w nich i rozwinąć twórcze myśli i uczucia. Światem rządzi ustawicznie brzuch, a nie rozum i uczucie, ponieważ nie docenialiśmy potęgi tajemniczego piękna, przejawiającego się w miriadach zjawisk i form, które niezaprzeczenie budzi w nas tęsknotę do nieśmiertelności, a — co za tym idzie — do chęci uszlachetnienia duszy, by godna była w niej istnieć.

Platońskie idee Piękna, Dobra i Prawdy stanowią jedną całość w systemie wychowawczym. Zechciejmy o jednej z nich zapomnieć w akcji wychowawczej, a na duszy ludzkiej zaczną ukazywać się groźne rysy, które czym prędzej trzeba goić, by rodzaj ludzki duchowo nie skarlał. Silne muskuły obok trzeźwych rozumów — bez duszy ukwieconej uczuciami i nie uwrażliwionej na piękno —

nie wystarczają: człowiek stał się maszyną, jednostką zmaterializowaną, oschłą, niedoskonałą.

Przez rozmowy o sztuce w szkole powszechnej i średniej, przez otoczenie dziatwy, w szkole i w domu dziełami sztuki, chcemy zaradzić złu, pragniemy tępić objawy wandalizmu wśród młodzieży. Prawdziwa sztuka jest dziś dostępna szerokiemu ogółowi, trzeba go tylko przygotować, by na rynku zbytu nie szukać bohomazów, kiczów, by umiał je odróżnić od rzeczy wartościowych. Jeśli chodzi o realizację tych postulatów w praktyce, nie narzucam mego sposobu. Mogą znaleźć się ciekawsze pomysły. Jednak wśród powodzi słów objaśnień muszą górować nakazy skierowane do młodzieży: „Patrz, porównuj, słuchaj; słuchaj, porównuj, patrz, oglądaj, rozumuj, ewentualnie krytykuj“. Wyrośnie z tego: podziw, kult, miłość do rzeczy pięknych, życie wśród upiększonego otoczenia, radość z życia, chęć życia w wieczności.

Lektura zagadnienia.

E. Niewiadomski: *Wiedza o sztuce na tle jej dziejów.*
Wł. Tatarkiewicz: *Historia sztuki* (t. I, II i III).
Wł. Witwicki: *Wiadomości o stylach.*
H. Cieśla: *Style historyczne.*
Domaniewski-Wawrzeniecki: *Rozróżnianie stylów w architekturze.*
St. Tarnowski: *J. Matejko.*
F. Kopera: *Malarstwo w Polsce XIX i XX wieku.*
St. Szuman: *Sztuka dziecka.*
Tenże: *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży.*
L. Pawłowski: *Psychologiczne badania nad rozwojem muzykalności u dzieci i młodzieży.*
Jan Bołoz Antoniewicz: *Grottger.*
Jerzy Mycielski: *Sto lat dziejów malarstwa w Polsce 1760—1860.*

Poznań. *Jan Szelejewski.*

Sztuka wszelka posiada dwie strony: jedną, która wypływa z samej natury poświęcającego się jej człowieka, z przyrodzonego mu talentu, i drugą, z którą nikt już nie rodzi się, którą nabyć można tylko pracą, nauką. Z talentu powstaje zapewne natchnienie, ale natchnieniem raz już istniejącym rządzi umiejętność. Umiejętność techniczna nie ożywiona talentem, prawdziwego dzieła sztuki stworzyć nie może i posługuje co najwięcej rzemieślniczym robotom, ale nawzajem talent, choćby najwyższy, pozbawiony umiejętności technicznej, jest siłą pierwotną, ślepą, nie rozwiniętą i zarazem nie okiełznaną, zdolną co najwięcej tworzyć rzeczy kaleckie, chaotyczne i niekompletne.

Eliza Orzeszkowa.

Z CZYM WYCHOWANIE I NAUCZANIE W SZKOLE I STOPNIA LICZYĆ SIĘ POWINNO

Szkoły I stopnia to szkoły wiejskie. Wprawdzie wieś w województwie poznańskim i wieś z głębokiego Polesia wykazują wielką różnicę kulturalną, niemniej jednak mają wspólne i istotne cechy środowiskowe, dające się jednoznacznie ustalić. Wieś od miasta zasadniczo różni się rodzajem kultury: w mieście kultura jest wyspecjalizowana, zróżnicowana; na wsi — jednorodna, całościowa, niemal — zwłaszcza obecnie w powszechnym kryzysie gospodarczym — samowystarczalna. Społeczność wiejska jest bardziej zwarta, jednorodna, spojona związkami krwi, sąsiedztwa, wspólnego zawodu, wspólnej zależności od klimatu, pogody i ziemi. Społeczność miejska stanowi odwrotnie — uwarstwienie kilku różnych zwalczających się klas, kilkudziesięciu zawodów, wielu wyznań i partii politycznych. Społeczność wiejska tworzy całość strukturalną, przeważnie o jednakowych sympatiach społecznych, politycznych, religijnych. I ta pierwsza różnica musi być świadomie wyróżniona w wychowaniu i nauczaniu na wsi.

Wpływ wychowawczy na społeczność zwartą, jednorodną, spoistą — jak jest właśnie na wsi — musi mieć inny charakter niż wpływ wychowawczy na społeczność uwarstwioną, zróżnicowaną, pokratkowaną zawodami, wyznaniem itp. — jak to jest w mieście. Opór społeczności wiejskiej względem wpływu zewnętrznego, wpływu pracy szkolnej jest silniejszy, społeczność ta bowiem jest zwarta i jednorodna. Ale i na odwrót — zdobyta sympatia i nachylenie się ku szkole, ku wpływom promieniującym z pracy nauczyciela są trwalsze, niż to byłoby w mieście. Dlaczego? Otóż szkoła w mieście musi swój wpływ różnicować w zależności od pochodzenia dzieci. Mając grupę dzieci urzędników, tramwajarzy, robotników, rzemieślników, żydów i katolików — musi swój wpływ w pewnym punkcie zasadniczego trzonu rozszczepiać, indywidualizować! Jest to zadanie trudne, obecnie zaś przy przeładowaniu klas wręcz niemożliwe do pełnej realizacji. Różnicując swój wpływ trafi na przychylną odpowiedź tej czy innej grupy społecznej; inną zaś wpływem niecelowym zrazi. I stąd właśnie owa trudność ogarnięcia całej społeczności a łatwość nakłonienia ku szkole pojedyńczych grup społecznych.

W szkole wiejskiej mamy przeważnie dzieci jednej grupy społecznej — gospodarzy. Czasem zdarza się, że dzieci szkoły wiejskiej

składają się z dwóch grup: 1. dzieci gospodarzy, 2. dzieci służby folwarcznej. W tym wypadku zasadniczy wpływ wychowawczy rozszczepia się na dwa promienie. W szkole miejskiej niejednokrotnie rozszczepić się musi na 5, 6 lub więcej promieni, przy czym w zależności od innych układów społecznych promienie te muszą się jeszcze krzyżować. W planach wychowawczych szkoły wiejskiej, w oddziaływaniu wychowawczym winno znaleźć się odbicie układu społecznego środowiska oraz zróżnicowanie wpływu, jeżeli dzieci szkoły wiejskiej nie stanowią jednorodnej, zwartej grupy społecznej. Wpływ wychowawczy na dzieci służby folwarcznej i dzieci gospodarzy przy ogólnowychowawczych, wspólnych założeniach musi uwzględniać odmienne treści psychiczne dzieci. Jednorodność społeczna na wsi ma i ten skutek, że dziecko wiejskie w swej psychice różni się mniej od drugiego dziecka wiejskiego, niż zwykle dziecko miejskie od innego dziecka miejskiego tego samego wieku. Dzieci wiejskie tego samego wieku są psychicznie bardziej do siebie podobne niż dzieci miejskie. Z tego faktu wypływa szereg konsekwencji wychowawczych i dydaktycznych, jak np. ta, że metoda zamierzeń, metoda projektów jest najbardziej naturalną metodą w szkole wiejskiej, co szereg autorów ze szczególnym naciskiem podnosi.

Wychowanie i nauczanie w szkole wiejskiej powinno się liczyć przeważnie z rodziną wiejską jako środowiskiem wychowawczym. Podkładem małżeństwa na wsi w stopniu wybitnym jest moment gospodarczy. Rozwody są rzadkością. Wewnętrzna więź rodziny wiejskiej jest większa, niż to bywa w mieście. Podstawą trwałą tej więzi jest wspólna gospodarka. Dziecko wiejskie wrasta wcześnie w poważne zadania rodziny spełniając od najwcześniejszych lat odpowiedzialne prace. Praca jest treścią jego doświadczeń już przed wejściem w progi szkoły. Krótkie jest jego dzieciństwo, a dzieciństwo najlepiej określa się wiekiem zabaw, gdy dojrzałość — pracą. Krótki okres dzieciństwa jest bez wątpienia brakiem wychowawczym. Wpływ rodziny jest niezmiernie silny, autorytet ojca, matki i w ogóle starszych większy niż u dziecka miejskiego. Z przytoczonych pobieżnie właściwości środowiska rodzinnego wypływają poważne konsekwencje wychowawcze i dydaktyczne. Współpraca domu ze szkołą przy dużym autorytecie rodziców ma zapewnione powodzenie, o ile szkoła zdobę-

dzie sympatię rodziców. Ale i wniosek negatywny: przy silnym wpływie rodziców na dzieci każde zadrażnienie między szkołą i rodzicami odbija się wyraźnie na stosunku dziecka do szkoły i pracy szkolnej. Praca jako treść psychiczna życia dziecka musi znaleźć odpowiednik w szkole, czy to w ogródku szkolnym, czy to w czytankach ujmujących temat prac wiejskich, czy to w zadaniach arytmetycznych. Braki wynikające z krótkiego okresu zabaw dadzą się usunąć przez organizowanie gier i zabaw podczas przerw międzylekcyjnych, po i przed lekcjami. Wynikające z wczesnej pracy niechęć do ruchu, a z odosobnienia na pastwisku — nieumiejętność zabaw znajdą tu również wyrównanie. Wady w postawie dzieci wiejskich, spowodowane najczęściej przykróceniem mięśni piersiowych, skorygować da się ćwiczeniami śródlekcyjnymi.

Wychowanie i nauczanie w szkole wiejskiej liczyć się musi także z obrzędowością życia wiejskiego, które płynie „za słońcem", nurtem pełnym magicznego spojrzenia na świat. Źródłem tej obrzędowości są związki geopsychiczne, związki z ziemią, które wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się, jakość i bogactwo wrażeń i nastrojów. Jest to walor wychowawczy dający się w wychowaniu wyzyskać. Z czterech elementów tego związku — zmian atmosferycznych, klimatu, ziemi i krajobrazu — największe znaczenie ma krajobraz. Rozległość horyzontu, bogactwo form krajobrazu, jego różny wygląd w zależności od pór roku, pogody, pory dnia są źródłem bogatych wrażeń estetycznych i nastrojów, a także źródłem przysłów, prognoz, obrzędów i przekonań. Dożynki, frycowe, maiki, gaiczki, oczepiny, weseliska, nabożeństwa majowe i szereg innych obrzędów wytwarzają w duszy człowieka wsi i dziecka wiejskiego przekonanie, że każda sprawa ważna jest poparta obrzędem, że sprawa bez obrzędu nie ma większego znaczenia. Z tego wniosek dla nauczyciela: Szkoła i praca szkolna, praca w organizacjach uczniowskich, praca w klasie, uroczystości szkolne, zebrania rodzicielskie, przedstawienia, wycieczki a także sama lekcja i nauka muszą być nasycone podniosłą obrzędowością, specjalnie przez nauczyciela w zwyczaj wprowadzaną. Obrzędowość ta, działając na fantazję i uczucia, nadaje sprawie splendoru i wzbudza przekonanie, że jest cenna, szacowna, pełna wartości. A o taki stosunek rodziców i dzieci do szkoły nam chodzi.

Czy to już wszystkie momenty, z którymi się nauczanie i wychowanie w szkole wiejskiej liczyć musi? Nie. Poruszyliśmy ledwie temat, zresztą świadomie. Wychowanie i nauczanie liczyć się musi z psychiką dziecka wiejskiego, z jego konkretnym myśleniem, z ograniczoną „inteligencją słowną", z tym, że dziecko wiejskie więcej wie, niż umie nazwać i z wielu innymi właściwościami. Ale te rzeczy należą do psychologii dziecka wiejskiego, która jak dotąd mało zajmowała się rozwojem tegoż dziecka.

Warszawa. *Saturnin Racinowski.*

JAK WYZYSKAĆ ŚRODOWISKO W MATERIALE NAUCZANIA

Temat zbyt rozległy, by można choćby dotknąć wszystkich podstawowych jego momentów — w krótkim artykule *). Pojęcie „środowiska", modne w dzisiejszej praktyce szkolnej i teorii pedagogicznej, nie jest precyzyjnie ustalone, jakkolwiek należy do najbardziej obiegowych schematów intelektualnych współczesnego nauczyciela. Terminem: „środowisko" operują różne nauki: psychologia, socjologia, biologia, antropologia, pedagogika, historia itd.

Wiedza humanistyczna i przyrodniczo-organiczna traktuje „podłoże", jako podstawowy element „roboczy" kształtujący różnorodne zjawiska: psychiczne, socjalne, biologiczne, fizyczne. Poszczególne gałęzie tej wiedzy indywidualnie ujmują „środowisko", — każda z nich widzi w omawianym terminie swoistą treść i swoisty zakres. Np. socjologia obejmuje tą nazwą ogół zmian i procesów, wywołujących przeobrażenia społeczne, nowe ugrupowania, ideologię socjalną itp. na pewnym, ściśle określonym, terenie, ogarniającym kształtowaną jednostkę jako czynnik przemian zbiorowych, grupę, względnie jakiekolwiek inne zjawisko społeczne. A zatem: środowisko — w ujęciu socjologicznym, to mniej czy więcej luźna więź społecznych oddziaływań na pewien obiekt socjalny. Inaczej się przedstawia to samo pojęcie w nauce psychologii: jest sferą podniet zewnętrznych, materialnych, społecznych, kulturalnych, przeobrażających indywidualną psychikę człowieka, formujących osobniczy rozwój jednostki. Natomiast biologia traktuje podłoże środowiskowe jako krąg jakichkolwiek

*) Artykuł napisany w związku z zapytaniem nr. 9 w „Naszych Echach"

czynników zewnętrznych i organicznych, kształtujących wspólnie z dziedzicznością płód oraz jego dalsze właściwości fizyczne. Zbędne jest definiowanie „środowiska" z punktu widzenia innych nauk.

Dla nas specjalnie ważne jest stanowisko pedagogiki, które wyodrębnia dwa różne pojęcia: „środowisko" i „środowisko wychowawcze". Pierwsze ogarnia sferę zjawisk, osób, czynników materialnych, instytucyj, symboli, wartości kulturalnych, działających w polu odczuwania i aktywności danej jednostki czy zespołu. Wyniki tych oddziaływań mogą być zarówno indywidualne jak i zbiorowe, materialne jak i duchowe, rzeczowe jak i formalne itd. Drugie pojęcie obejmuje całość tych samych różnorodnych zmian i czynników, jednak traktowanych jako elementy wychowawcze, kształtujące dany obiekt pedagogiczny. Środowisko wychowawcze zawiera w sobie ponadto pierwiastki specjalnie utworzone dla celów pedagogicznych; moment naturalny splata się tu z elementem zorganizowanym.

Zdajemy sobie dokładnie sprawę z różnicy, jaka zachodzi między środowiskiem a grupą społeczną, czy kompleksem ugrupowań socjalnych. Grupa posiada określoną — ściśle społeczną — treść, działa we własnym kierunku, jest wyodrębnioną, zorganizowaną zbiorowością jednostek ludzkich, stanowi jeden z czynników w danym środowisku. Zwykle moment terenu, terytorialności, dokładnie określonej właściwościami fizycznymi czy społecznymi, należy do podstawowych elementów charakterystycznych środowiska, które jest geosocjalnym i geopsychicznym zespołem działań różnorodnych jednostek, grup, podniet materialnych. Nauczyciel uwzględnia w oddziaływaniach wychowawczych różne pojęcia środowiska, zależne od sytuacji dydaktycznej czy pedagogicznej, stosuje różne punkty widzenia, wyżej naszkicowane. Nauczanie jest szeregiem sprzężonych czynności — nauczyciela i uczniów — przekształcających i formujących psychikę jednostkową i zbiorową od strony intelektualnej, przy czym moment ściśle wychowawczy stanowi podłoże i końcowy, ogólny rezultat.

Środowisko — w ujęciu pedagogiki — jest materiałem dydaktycznym, bogato rozgałęzionym, różnokierunkowo działającym; niejednokrotnie wpływy środowiskowe kłócą się z sobą, dezorganizują. Środowisko bowiem jest zbiornikiem geopsychologicznym i geoso-

cjologicznym różnych działań, zgodnych i sprzecznych, słabych i silnych, dośrodkowych i odśrodkowych itd. W przekroju środowiska dostrzeżemy aktywności wybitnie zróżniczkowane, których podłożem są niejednokrotnie wręcz odmienne jednostki, grupy, instytucje, urzędy. Nauczanie posiada własne wytyczne, którymi się kieruje w wykorzystywaniu środowiska. To samo środowisko innym jest podłożem wychowawczym i dydaktycznym dla klas i uczniów młodszych, odrębnym natomiast dla starszych roczników. Niezmiernie trudnym działaniem jest przekształcanie naturalnego środowiska w więź oddziaływań wartościowych, harmonijnych oraz wychowawczych.

Szkoła nie posiada odpowiednich środków, za pomocą których mogłaby przeprowadzać selekcję i kontrolę wpływów środowiskowych. Może — powinna — organizować w autonomicznym obrębie swego działania silne, funkcjonujące sprawnie ośrodki, wspólnoty, zdolne do przeciwstawiania się niektórym nie zorganizowanym destrukcyjnym wpływom środowiska. Materiał nauczania, ogarniający także momenty wychowawcze, należałoby ściśle dostosować do cywilizacji środowiskowej.

O t o k i l k a d r ó g w i o d ą c y c h d o r e a l i z a c j i t e g o p o s t u l a t u :

a) zorganizowanie środowiska — zespołów rodzicielskich, absolwentów szkół powszechnych i innych, w ogóle elementu inteligenckiego;

b) ścisłe uplanowanie obserwacyjnych ognisk środowiskowych, punktów spostrzeżeniowych — na podstawie tendencyj nowych programów;

c) obmyślenie projektów, których urzeczywistnianie doprowadzać będzie do coraz pełniejszych form cywilizacyjnych środowiska;

d) budowanie, tworzenie pozaszkolnych lokalnych ośrodków wychowawczych.

To są pewne ramy, w których może się poruszać proces wykorzystywania środowiska dla celów dydaktycznych.

Pragnąłem naszkicować tylko s c h e m a t z a g a d n i e n i a ; konkretne wypełnienie tego teoretycznego zarysu może stanowić treść osobnego artykułu.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

URLOPY DO WYBIERANIA ZIEMNIAKÓW

Pragnąłbym poruszyć i poddać dyskusji sprawę, z którą nauczyciel uczący na wsi ma w pierwszych tygodniach każdego roku szkolnego dużo kłopotu, a nierzadko sporo nieprzyjemności i przykrości. Idzie mi o tak aktualne w obecnej porze roku na wsi urlopy dzieci do wybierania ziemniaków i innych prac związanych ze sprzętem jesiennych plonów rolnych. Urlopy te, po które bez mała codziennie zgłaszają się obecnie uczniowie lub ich rodzice, to dla nauczyciela niezwykle kłopotliwe zagadnienie, które nie wiadomo jak rozwiązać przy obecnej organizacji roku szkolnego, aby był „wilk syty i koza cała", tzn. aby z jednej strony, wziąwszy pod uwagę różne, znane ogółowi nauczycielstwa wiejskiego i niestety w przeważającej mierze słuszne i prawdziwe uzasadnienia i życiowe argumenty podawane przez petentów, uczynić zadość ich prośbom, z drugiej zaś nie spowodować przez udzielanie urlopów nadmiernej nieobecności dzieci na lekcjach, a przez to nie narazić na uszczerbek samej pracy szkolnej, za której normalny przebieg i poziom nauczyciel jest odpowiedzialny przed swoimi władzami.

Gdybyż te urlopy w taki czy inny sposób szło ograniczać lub unormować tak, aby procent nieobecnych nie był zbyt wielki tzn. umożliwiający względnie normalne prowadzenie zajęć szkolnych, byłoby pół biedy. Niestety jest to trudne do przeprowadzenia ze względu choćby na tę okoliczność, że na ogół wykopki odbywają się w całej wsi czy też rejonie danej szkoły mniej więcej równocześnie, co właśnie powoduje „wyludnienie" klas na przeciąg kilku, a nawet kilkunastu dni, a co za tym idzie, zahamowanie normalnego biegu pracy i realizacji przewidzianego na ten czas materiału.

Można co prawda, dbając o jak największą frekwencję dzieci w szkole, spróbować nie udzielać urlopu. Co jednakże z tego wyniknie — wiemy. Rodzice zatrzymają dziecko w domu do ważniejszej dla nich w tym czasie od nauki szkolnej pracy w gospodarstwie mało troszcząc się o konsekwencje, jakie ewentualnie mogłyby dla nich z takiego postępowania wyniknąć. Bo ostatecznie i cóż takiego może ich za to spotkać? Co najwyżej nauczyciel wniesie o ukaranie. Zdarza się to jednak niezmiernie rzadko, gdyż nauczyciel z doświadczenia wie, że nakładana kara bywa z reguły śmiesznie niska (np. za blisko trzymiesięczne nieuczęszczanie ucznia na naukę nałożono rodzicom jego karę aż w wysokości — 50 groszy (fakt) co

ukarani ocenili za ogromnie korzystny wydatek w stosunku do wartości wykonanej we wspomnianym czasie pracy dziecka). Szkoda więc tej sankcji w ogóle się imać. Zresztą zmuszanie karami rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły w okresie, w którym one stanowią naprawdę cenną, pożądaną i w obecnych krytycznych warunkach gospodarczych wsi konieczną pomoc w pracy, jest mało wskazane i niewłaściwe, gdyż w rezultacie prowadzi do ujemnego ustosunkowania się ukaranych rodziców do poczynań wychowawczych nauczyciela i szkoły.

Należało by zatem dążyć do takiego rozwiązania omawianej kwestii, aby rodzice mogli w czasie wybierek swobodnie dysponować przynajmniej starszymi dziećmi, o których pomoc głównie chodzi. To zaś da się zrobić jedynie, jak sądzę, w ten sposób, że w organizacji roku szkolnego dla szkół wiejskich uwzględni się okres wykopek w postaci osobnych, odpowiednio długich ferii i to przewidzianych albo dla wszystkich dzieci uczęszczających do szkół wiejskich, bądź też wyłącznie dla uczniów klas wyższych. Takiego rozwiązania przedstawionej tu bolączki zdaje się wymagać i ta okoliczność, że dzieci przemęczone w tym okresie pracą fizyczną w polu nie są zdolne do intensywniejszego wysiłku umysłowego w szkole tak, że osiągane w tym czasie wyniki nauczania są bardzo niewspółmierne do nakładu pracy i energii ze strony nauczyciela.

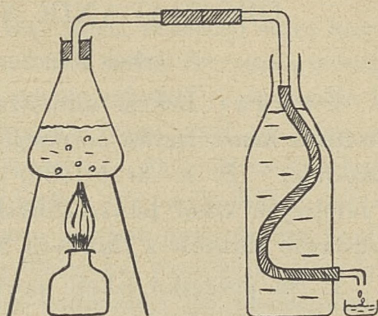
Dąbrowa (woj. poznańskie). *Antoni Stankiewicz.*

POMOCE DO MARTWEJ PRZYRODY

Wiele kłopotów nastręcza nauczycielowi przeprowadzenie lekcji o parowaniu i destylacji w klasie V, ponieważ musi się postarać o aparat do destylacji.

Wprawdzie podręczniki do przyrody oraz prasa zawodowa podają różne sposoby budowania aparatów destylacyjnych, lecz są to zwykle przyrządy, przy których trzeba wykonać wiele trudnych czynności, jak zwijanie rurek szklanych na gorąco, obcinanie i szlifowanie kilku flaszek, albo też są zbyt uproszczone, (np. długa rurka obłożona mokrą watą) i nie działają wystarczająco.

Na podstawie kilkoletnich prób stwierdzono, że odpowiednią i łatwą do wykonania jest chłodnica sporządzona z jednej flaszki.



Do tego celu należy wyszukać dość grubą flaszkę litrową od spirytusu. Na wysokości 3 cm od dna wiercimy otwór o średnicy około 1 cm. Otwór można wywiercić albo specjalnym świdrem karborundowym, albo świdrem, sporządzonym ze zwykłego trójkątnego pilnika. W tym celu należy koniec pilnika naostrzyć na płytce szmerglowej lub karborundowej, lecz bez rozgrzewania pilnika, aby nie stracił twardości. Naostrzony pilnik osadzamy w wiertarce ręcznej. Przy wierceniu flaszka powinna być umocowana silnie i dlatego najlepiej można osadzić ją w szufladzie na szmatce albo w skrzynce na piasku. Świder należy często maczać w terpentynie lub nafcie, ponieważ przy pracy szybko rozgrzewa się i może wywołać pęknięcie flaszki. Podczas wiercenia nie można trzymać wiertarki pionowo, ale należy rączką jej wykonywać koliste ruchy.

Po wywierceniu otworka przygotowujemy kawałek węża gumowego długości 50 cm o średnicy tej samej co otworek i osadzamy go wewnątrz flaszki tak, aby jeden koniec wychodził nieco z otworka na zewnątrz.

Następnie należy wykonać kranik. Kran robimy z kawałka silnej rurki szklanej, długiej na 6 cm, o średnicy mniejszej od średnicy otworka. Koniec rurki zaginamy nad palnikiem w kształcie fajki. Przygotowaną rurkę należy zwilżyć wodą i wcisnąć przez sterczący kawałek węża do otworka. Guma powinna uszczelnić otworek całkowicie tak, aby woda nie wyciekała. Do górnego końca wężyka wkładamy kawałek silnej rurki, zgiętej pod kątem prostym. Rurka ta będzie łączyć chłodnicę z dalszą częścią aparatu destylacyjnego. Oczywiście należy pamiętać, że wszystkie końce rurek szklanych, należy starannie obtopić na palniku, aby nie kaleczyły gumy. Przed każdą lekcją wlewamy do flaszki pełno zimnej wody i ilość ta jest dostateczna do przeprowadzenia jednego ćwiczenia. Rysunek przedstawia kompletny aparat destylacyjny.

Katowice. *Stanisław Stabrawa.*

OPOWIADANIE NA TLE OBRAZÓW

(Lekcja języka polskiego w kl. IV)

Uwaga: Lekcja niniejsza będąca ilustracją artykułu *Rola obrazu w nauce języka polskiego na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej*" (*P. S.* Nr 9/1936) została przeprowadzona w jednej z tutejszych szkół powszechnych w ubiegłym roku szkolnym na podstawie obrazów z *Ilustracji Szkolnej.*

I. Na początku lekcji nawiązano do ostatniej czytanki i do osób w niej zachodzących i stwierdzono, która dziewczynka się więcej podoba i dlaczego. Następnie dowiedziały się dzieci o tym, że mają dziś poznać chłopczyka, który im się zapewne również spodoba, ale przedstawi go im nie czytanka ale obraz. Otóż on. (W tej chwili nauczyciel zawiesza obraz seryjny, składający się z czterech poszczególnych obrazów, którego wspólny tytuł jest zakryty).

II. Poszukajcież chłopczyka, o którego chodzi, na każdym obrazku. Damy mu imię. (Po chwili zasłonięto trzy obrazki zostawiając tylko pierwszy odsłonięty). Zobaczcież sobie ten obraz dokładnie, ażebyście wszystko na nim zauważyli. Po pewnym czasie następuje opowiadanie; jeden uczeń opowiada, inni uczniowie uzupełniają, nauczyciel niekiedy naprowadza. Różne wtedy wyłaniają się zdania. Jedni chłopcy twierdzą, że Jaś, bo tak nazwaliśmy naszego bohatera, wraca ze szkoły, inni uzasadniają, że raczej dopiero idzie do szkoły, że w drodze do niej spotyka biednego kolegę, co również udowadniają tym, iż ma liche ubranie, jest blady itd., że Jaś częstuje go jabłkiem i zachęca do brania, gdy ten się waha przyjąć owoc. Po ułożeniu takiego mniej więcej opowiadania, dajemy tytuł pierwszemu obrazowi. Znowu padają różne propozycje, uczniowie wybierają najodpowiedniejszą i uzasadniają swą decyzję, po czym jeden z uczniów zapisuje tytuł na tablicy. Podczas gdy ten pisze, odsłaniam drugi obraz. Następują te same czynności: uczniowie znowu oglądają, snują różne przypuszczenia, godzą się wreszcie, że pewnie Jaś po południu poszedł do sklepu po zeszyt. Wtem zauważył, jak pies atakuje małą dziewczynkę. Dobiegł, by ją obronić. Zasłonił ją sobą odpędzając psa kijem. Po opowiadaniu dajemy i temu obrazowi tytuł dbając o to, by formą odpowiadał mniej więcej pierwszemu. Odsłaniam trzeci obraz. Mało na nim akcji, więc

i opowiadanie jest niedługie: Jaś, idąc ulicą, zauważył starą kobietę, której upadła laska. Pobiegł i podniósł laskę. Staruszka ucieszyła się z tego, bo nie potrzebowała już się schylać, co sprawiało jej zawsze dużo trudu. Zapisaliśmy następnie trzeci tytuł, po czym odsłonięto ostatni obraz. Znów małe spory o to, czy starzec był ślepy, (miał przecież okulary), czy stał na jezdni, czy na chodniku; obrano drogę kompromisową. W opowiadaniu bowiem powiedziano, że Jaś podszedł razu jednego do staruszka, który bał się przejść przez ulicę. Poprosił go, by się oparł na jego ramieniu i tak przeprowadził go na drugą stronę ulicy. Przy ustalaniu tytułu i tym razem dzieci różne podają koncepcje: Jaś jest grzeczny, uprzejmy, wykonuje dobry uczynek itd. Gdy zwracam uwagę, że poprzednie obrazki można by tak samo zatytułować, jeden z uczniów proponuje złączyć trzeci i czwarty obraz w jeden tytuł. Godzę się na to przez chwilę, szukamy jednak jeszcze innego wyjścia. Każę się uczniom zastanowić, czy zapisane tytuły wyrażają czynności, czy też przymioty Jasia; czy nam mówią, co Jaś robi, czy jakim jest. Stwierdzamy, że jedno i drugie tu zachodzi, że forma tytułów nie jest jednolita; poprawiamy je więc pod tym względem i zapisujemy w nowej formie uzupełniając i czwarty punkt podziału obrazów. Na tablicy widnieją więc takie napisy:

1. Czuły Jaś, zamiast: czułe serce Jasia.
2. Rycerski Jaś, zamiast: Jaś-obrońca.
3. Uczynny Jaś.
4. Uprzejmy Jaś.

Przystępujemy do ustalenia głównego tytułu dla całej serii obrazów. Słyszymy oczywiście znów różne propozycje, wśród nich i właściwy tytuł: Usłużny Jaś, na który uczniowie się chętnie godzą i który zapisujemy nad dyspozycją. Odsłaniam w końcu zakryty podpis. Dzieci go odczytują i cieszą się, że go „odgadły", wreszcie jeszcze uzasadniają krótko, że jest słuszny. (Jaś usłużył chętnie koledze, dziewczynce i staruszkom).

III. W dalszej części lekcji przystępujemy do wykazania miejsca, czasu, osób akcji, do porównania z treścią innych już omówionych obrazów, snujemy przypuszczenia na przyszłość, uwzględniamy więc czynnik dynamiczny oraz przechodzimy do ćwiczenia w opowiadaniu. Stwierdzamy, gdzie się akcja odbywa, skąd wiemy, że ona się toczy w mieście. Odpowiedź na te pytania daje nam tło

obrazu oraz jego szczegóły. Jeśli chodzi o czas, dochodzimy do wniosku, że akcja niekoniecznie musiała nastąpić kolejno w jednym dniu, że wydarzenia mogły odbyć się w ciągu dłuższego czasu. Przy omówieniu osób porównujemy wiek Jasia z wiekiem uczniów. Okazuje się przy tym, że jest on w ich wieku, jest więc ich rówieśnikiem, kolegą itd. Dalej przechodzimy do stosunku Jasia do osób, dla których jest usłużny, tj. do jego stosunku do dzieci i starszych. Wreszcie wypowiadają się dzieci, czy Jaś im się podoba i dlaczego. Tu dodaję od siebie życzenie: Żeby między wami było jak najwięcej takich Jasiów, Jasiów nie tylko z imienia ale i z czynów. Przechodzę następnie do porównania z poprzednio omawianym obrazem (Chrońmy drzewka. „Ilustracja Szkolna"). Stwierdzamy cechy wspólne i różne pod względem miejsca, czasu, osób akcji. W końcu jeszcze kilka uwag o tym, co się działo, zanim Jaś spotkał kolegę, pomiędzy poszczególnymi obrazkami, po ostatnim wydarzeniu. Czy i jakie można by dodać obrazki?

IV. Następuje teraz opowiadanie, zebranie poszczególnych momentów akcji w całość. Uczniowie opowiadają patrząc na zawieszony obraz i zapisaną dyspozycję. Drugie ćwiczenie obejmuje opowiadanie z pamięci, wobec czego obraz zostaje usunięty, w końcu znika i dyspozycja. Podczas gdy jeden uczeń opowiada, reszta poprawia, uzupełnia jego opowiadanie.

W domu uczniowie zapisują to opowiadanie wraz z dyspozycją do zeszytów. Opowiadanie służy więc w tym wypadku jako przygotowanie do ćwiczenia stylistycznego, a może być również jeszcze pomocą w dalszych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu.

Poznań. *Stefania Czarnecka.*

Człowiek o tyle wart, o ile działa, tworzy i służy drugim, nie tym, którym chce, ale tym, którym powinien. *M. Rodziewiczówna (Na fali).*

Mądrością jest prostymi środkami wielkich dokonywać rzeczy.
K. Gliński (Przeklęty ród)

Siła nasza w karności, w jedności. *W. Sieroszewski (Ocean).*

Duch, będący tylko logiką, podobny jest do noża mającego tylko ostrze; ręka krwawi przy jego użyciu. *Rabindranath Tagore.*

Rzeka prawdy płynie kanałami błędów. *Rabindranath Tagore*

Dziś otrzymujemy trzy wychowania, rozmaite lub sprzeczne: rodziców, nauczyciela i świata. *Charles Montesquieu*

Wszystko, co bardzo rozważane bywa, staje się wreszcie wątpliwe.
Fryderyk Nietzsche

Podali: Cerekwicki i Szelejewski.

UWAGI DYSKUSYJNE

Wypełnianie rubryk w dzienniku lekcyjnym. (Nr 13/1936).

Obecny typ dziennika lekcyjnego jest przeładowany zbytecznymi rubrykami. Z czystym sumieniem można usunąć wiele z nich — bez szkody dla rezultatów pracy szkolnej. Zdaje mi się, że zbyt czule notujemy każdy swój krok w obrębie szkoły, jakkolwiek mamy prawo (zeszłoroczne zarządzenie ministerialne, zwalczające biurokrację w szkolnictwie) do ogólnego, najbardziej zarysowego ujmowania własnych zajęć. Jan Wiktor wyszydza niemiłosiernie ten biurokratyzm w nagrodzonej niedawno *Orce na ugorze* (najsilniej w rozdz. IX).

Obecny tradycyjny dziennik dałoby się uprościć w sposób następujący. Zaczniemy „ab ovo". Podzielimy działy dziennikowe na trzy kategorie: 1. potrzebne, tj. te, które mogą pozostać w dotychczasowej postaci, 2. te, które należy zmodyfikować, uprościć, 3. zupełnie zbyteczne — do usunięcia.

Do pierwszej grupy zaliczam działy: „tygodniowy rozkład lekcyj" i „nauczyciele — podręczniki". Do drugiej: „podział materiału nauczania", „rejestr uczniów i wykaz uczęszczania", „notatki o przejrzeniu dziennika", „zestawienie miesięczne i roczne uczęszczania uczniów i dni nauki szkolnej", „ruch uczniów w r. szk....", „uczniowie według stanu z dnia 1. X.", „uczniowie zamieszkali poza rejonem szkoły". Do trzeciej należą: „wycieczki poza teren szkolny", „uroczystości szkolne i ważniejsze wydarzenia", „działalność organizacyj uczniowskich", „hospitacje kierownika szkoły".

A teraz przychodzi kolej na uzasadnienie. Pozostawiam bez zmian wstępne dwa krótkie działy, jako niezbędne źródła informacyjne — podręczne. Przydają się w codziennej pracy, zwłaszcza „tygodniowy rozkład lekcyj". „Nauczyciele i podręczniki" — to dział raczej orientacyjny, potrzebny do uzgodnień korelacyjnych itp. Zupełnie zbyteczne wydają mi się działy trzeciej grupy. Wycieczki wpisuje się i tak do dziennika, jako lekcje. Wizytujący może sobie trochę poszperać, poszukać, zestawić, tak samo nauczyciel. Nie widzę potrzeby osobnego wypisywania każdej wycieczki, powtarzania się w dzienniku. To samo dotyczy „uroczystości szkolnych i ważniejszych wydarzeń". „Działalność organizacyj uczniowskich" nie powinna niepotrzebnie zajmować miejsca w dzienniku lekcyjnym; 1. dlatego, że klasa, którą obejmuje dziennik, nie wchodzi tylko sama jedna w skład organizacji; należy się specjalnie interesować działalnością wszystkich członków koła młodzieży, a nie tylko ich cząstką, rekrutującą się z danej klasy; 2. opis działalności kół LOPP, LMK czy innego, nie powinien wchodzić w zakres dziennika, tylko być momentem składowym protokólarza czy kroniki

danej organizacji; 3. nie warto w dzienniku lekcyjnym powtarzać tych rzeczy, które znajdziemy w odpowiednich notatkach organizacyjnych.

„Hospitacje kierownika szkoły“? Doprawdy jest zbyteczne w odrębnym dziale wynotowywanie tylokrotne przedmiotu, nazwiska nauczyciela i nazwiska kierownika, którego podpis powtarza się aż do znudzenia — jeden pod drugim — po co? Taki sobie szablon! Czy nie lepiej zanotować hospitację tam, gdzie jest podane zagadnienie lekcji? Po co te dwa sprzężone ściśle momenty rozbijać w dzienniku? Kierownik i tak u siebie notuje hospitację, mógłby jej w ogóle nie notować, skoro tak skrupulatnie ją streszcza w nieszczęsnych „arkuszach spostrzeżeń“. Komu potrzebny wykaz hospitacyj w dzienniku? Nauczycielowi — nie!

A teraz zabierzmy się do uproszczenia pozostałych działów.

„Podział materiału nauczania na miesiące“ — dlaczego nie na tygodnie? może jeszcze na dni? A czemu to szkołom średnim wystarczy podział materiału na okresy? Czy my „powszechniacy“ musimy tak — aż dziesięciokrotnie — siekać ten materiał, aż się niedobrze robi? Jestem za tym, aby go dzielić rzadziej, daleko rzadziej — na okresy tak, jak to robią szkoły średnie. I tak się ciągle — co miesiąca — sztukuje ten nieszczęsny materiał! Po co ta dziecinna gra w ciuciubabkę? Nie lepiej to solidnie zrobić szerszy podział i ew. zaznaczyć post factum zaszłe zmiany? Zniknęłoby to niewolnicze comiesięczne wypisywanie materiału. Sam właściwy „dziennik lekcyjny“, ułożony systemem tygodniowym, budzi poważne zastrzeżenia. Przede wszystkim zbędne tu są rubryki końcowe: „obecnych — nieobecnych“. Czy nie wystarczy notatka o absencji w „rejestrze uczniów“? Czy konieczna jest ta samokontrola i konfrontacja tygodniowych nieobecności czy obecności, z wykazem indywidualnych opuszczeń? To jedno. Po drugie wprowadziłbym tygodniowo — jednorazowe notowanie lekcyj. Taką np. czytankę „Wieniec“ obrabia się przez cały tydzień w V klasie. Jakby to było dobrze naszkicować odrazu tygodniową obróbkę tego „ustępu“ (co za fatalny termin! dawno powinniśmy się go pozbyć!). Tym bardziej dotyczy ten projekt wszystkich innych przedmiotów: trój- czy dwugodzinnych. Kierownik notując hospitację w „dzienniku“ — pod odpowiednim przedmiotem — podawałby, oczywiście, datę. Takie całościowe ujmowanie przeciwstawia się szufladkowaniu pracy szkolnej na lekcje oddzwonione. Tydzień lub dzień niepełny byłby, oczywista, specjalnie zaznaczany. „Rejestr uczniów“ zawiera również błędy. Właściwy „rejestr“ nie jest zły, natomiast „wykaz uczęszczania“, z nim sprzężony w jednym dziale, posiada kilka zbędnych rubryk. Przede wszystkim dni wolne od nauki należałoby pominąć, a wziąć pod uwagę tylko dni robocze, faktycznie uwzględniane. Rubryka: „liczba dni obecności“ jest niepotrzebna, wystarczy bo-

wiem w zupełności liczba opuszczeń, jedynie ważna dla nauczyciela. Tak samo liczba dni nieusprawiedliwionych. Procent absencji łatwo obliczyć, skoro wiemy, jaka jest ilość dni roboczych i liczba dzieci. Rubryka: „liczba spóźnień“ jest zawracaniem głowy nauczycielowi. Nieusprawiedliwione spóźnienie winno być ukarane, a uzasadnionego nie ma co brać pod uwagę. I tak w „zestawieniach miesięcznych“ spóźnień nie bierzemy pod uwagę. Zresztą same tzw. „zestawienia“ mają też zbędne rubryki: 3—6, wystarczy 7: % obecności (raczej proponowałbym % nieobecności). Rubryki: 8—11 są przydatne dla statystyki i orientacji.

Dalsze działy statystyczne mogą pozostać, należałoby tylko przekształcić je w jedną tabelę przejrzystą. Notatki o przejrzeniu dziennika można przenieść do działu: „nauczyciele i podręczniki“.

Proponowane zmiany nie utrudniają wizytacji; inspektor i tak śledzi dokładnie dziennik. Pewne wyniki sam sporządzi — nader łatwo. Przekształcenie — uproszczenie — dziennika jest konieczne, odciąży nauczyciela, który więcej się zajmie w uzyskanych na tej drodze chwilach realną akcją wśród dzieci, albo — samym sobą, na co ma tak niewiele czasu.

Jesteśmy przecież silnymi przeciwnikami szufladkowania, a sam dziennik lekcyjny urąga najwyraźniej zasadzie syntetyzowania. Należało by walczyć z obecnym — przestarzałym — typem dziennika, a nie wysubtelniać wypełnianie rubryk, jak to czyni autor artykułu. Nawiasowo dodam, że posługuję się daleko szybszą techniką obliczeniową, ale po co o tym pisać, skoro odnośne rubryki uznaję za zbędne.

Brak numeracji stron jest wielkim błędem dziennika.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

1. Nieuzasadniony wynik oceny uczniów.
2. Drugoroczność. (Nr 12/1936).

Nareszcie! zawołałem po przeczytaniu artykułu kol. Bubniaka. Znaleźli się przecież dwaj ludzie o nieustraszonej odwadze cywilnej: Szan. kol. Bubniak, autor artykułu, i nasz szczery „Przyjaciel“, który go przygarnął. Wytworzyła się bowiem tragiczna wprost sytuacja. Ludzie, a przede wszystkim służbowo zależni, boją się wypowiedzieć to, co myślą i czują *).

Gdybym nie był dopiero co czytał, że aparaty telewizyjne zostaną w Polsce zainstalowane w następnym roku i to w ograniczonej liczbie, przysiągłbym, że kol. Bubniak odbierał telewizyjną audycję ze znanej i bardzo mi bliskiej szkoły. Poznał wpierw jej

---

*) Król Stanisław August wybił medal: *Sapere auso.* Obecnie należało by ustanowić odznakę: *Veritatem dicere auso.* A pierwszymi kawalerami tego medalu będą kol. Bubniak i nasz „Przyjaciel“.

dziatwę, oglądał jej pracę, przysłuchiwał się lekcji rachunków, a w końcu nastawił aparat na salę konferencyjną.

Jak trudno tu bywać, a zwłaszcza na okresowych zebraniach, kiedy to powinno się oceniać dzieci zgodnie z prawem i sumieniem, by nikogo nie skrzywdzić, lecz każdemu dać, co mu się należy. Konferencja klasyfikacyjna przy zakończeniu roku szkolnego, to istne tortury moralne! Osoba uboczna nie zorientowałaby się wcale, kto tu właściwie siedzi „na cenzurowanym“: czy nauczyciel, czy uczeń.

Kiedy leniwe i opieszałe dziecko najspokojniej w świecie się bawi na boisku szkolnym, to w pokoju nauczycielskim drży nauczyciel o jego stopnie. Wygląda to na paradoks, ale niestety jest to bolesna prawda.

Quo vadis schola? Dokąd zaprowadzi nas to nieszczęsne „podciąganie“, „wyciąganie“ i „naciąganie“? Pamiętajmy, że przeciągnięta struna — pęka.

Klasyfikowanie dotychczasowe jest szkodliwe pod względem dydaktycznym, wychowawczym i ogólno-państwowym. Nauczycielstwo wciąż biada, że balastem w klasie są dzieci, które „podciągnięto“ i „wyciągnięto“, aby ogólny odsetek promowanych był „naciągnięty“. Dzieci te mają tak dotkliwe braki i luki, że nawet przy pewnych staraniach nie zdołają ich dopełnić. A zresztą „nie grozi wcale obawa“, że dziecko o uzupełnienie silić się będzie. Czy w następnej klasie nie będzie go zahukany i zastraszony nauczyciel znów „wyciągał“? Dzieciom przy tym wyświadczamy niedźwiedzią przysługę, za którą nas z pewnością błogosławić nie będą. Przecież dzieci kiedyś się przekonają, że nic nie umieją. Dziecko ugina się pod ciężarem, a my jeszcze bardziej je obarczamy; np. nie opanowało najprostszych zasad ortograficznych ani techniki pisania, a my żądamy od niego streszczania lektury i pisania listów.

Zostawmy jednak nauczanie na uboczu. Wyrobiło się bowiem ogólne mniemanie, że celem pracy szkolnej jest wychowanie. Czy realizujemy program wychowawczy szkoły, jeśli uczniowi leniwemu i opieszałemu, który mimo najkorzystniejszych warunków domowych i różnych zabiegów ze strony nauczyciela przez cały rok nie odrabiał lekcyj, dajemy promocję do wyższej klasy?

Nie mam prawa kwestionować doświadczeń kol. Milenkiewicza; jednak czuję się zobowiązany w imieniu honoru biednych dzieci kategorycznie zaprzeczyć temu, jakoby wśród nich było najwięcej kandydatów do drugoroczności. Mam także za sobą trochę lat, a bacznie na wszystko zwracam uwagę. Dotychczas przekonałem się, iż prawdę mawiali Rzymianie, że bogacz (syty) nie bardzo skory do pracy. Biedne dziecko daje ze siebie, co tylko możliwe. W każdym razie widać starania i dobre chęci. Nie prze

czę natomiast, że między nimi spotykamy więcej repetentów, anieżeli wśród dzieci „z lepszych domów“. Ale może lepiej o tym nie mówić!! Te uprzywilejowane jednostki oddziaływują ujemnie na inne dzieci. Skoro jeden uczeń otrzymał promocję, jakkolwiek wcale się nie uczył, to w następnym roku znajdzie naśladowców wśród garstki dotąd pilnych dzieci. Po co mam się uczyć i otrzymać stopień dostateczny, skoro moi koledzy i bez wielkich starań otrzymali również ten sam stopień — pomyśli niejeden.

Nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy. Czy dotychczasowy system klasyfikacyjny przysposabia dziatwę do życia? Walka o byt staje się z każdym dniem rozpaczliwszą. Tylko ten jej sprosta, kto będzie uzbrojony w hart ducha i ciała. My natomiast nadajemy szkole charakter idealistyczny i sentymentalny.

P. dr Kulański ogłosił swego czasu na łamach *Przyjaciela Szkoły* artykuł na temat: Czy nauczycielowi szkoły powszechnej potrzebna jest znajomość języka łacińskiego? Dotychczas nie zastanawiałem się nad tym pytaniem. Teraz dopiero zaczyna niepokoić mnie myśl, czy szkoła nie wypaczyła myśli przysłowia łacińskiego: *Ludendo discimus?* Bo dzieciom daliśmy *ludendo*, a *discimus* zostawiliśmy w lamusie starożytności klasycznych. Bardzo, może za bardzo często patrzę na to, jak uczniowie po przerwie wracają zziajani, spoceni i przez całą godzinę nie są zdolni do uwagi po zbyt „intensywnej“ przerwie. A potem, gdy znów odezwie się dzwonek, zrywa się niejeden ze snu albo drzemki, wskoczy do sali rekreacyjnej, wypije kawę, zje bułkę (z akcji dożywiania) i hejże na boisko do piłki! *Panem et circenses* — przypominam sobie. I tak wychowuje się dziatwę nie w czasie dobrobytu, lecz wśród „szczęku broni“ o kawałek chleba.

Nauka szkolna — to produkt naszej pracy. Każdy producent szanuje swoje wytwory. My natomiast „za bezcen“ ją oddajemy. Czy zatem dziwić się należy, że i rodzice jej nie doceniają. Doszło już do tego, że rodzice nie karcą swoich „milusińskich“ za złe stopnie, lecz przychodzą z pretensjami do nauczyciela. A epilog tych „interwencyj“ kończy się nieraz na sali sądowej. Słyszymy też, szczególnie od „niby-inteligentów“ zagrożenia, że się zwrócą do przełożonych władz z zażaleniem, bo sami czytali o „drugoroczności“.

Był czas, kiedy nauczycielstwo ogarnęła pewnego rodzaju zachłanność twórcza. Nie bacząc na swoje zdrowie, ani na obowiązki wobec swoich rodzin, składali z siebie ofiarę całopalenia. Z tych to dość doktrynerskich i nierealnych zamierzeń, aby zamienić dziatwę na aniołków, datuje się, moim zdaniem, zagadnienie drugoroczności. Zaczęto na ten temat rozprawiać, ale tak niefortunnie, jakby tylko szkoła, a właściwie nauczycielstwo ponosiło winę dru-

goroczności. Taka koncepcja trafiła do smaku społeczeństwu i władzom. Czy nie wygodnie mieć pod ręką kozła ofiarnego za wszelkie niedomagania. I ten grzech jest widocznie niezmazalny. Właśnie niedawno przeczytałem w najpopularniejszym dzienniku rozchodzącym się po całym kraju artykuł na temat: „Zastraszający wzrost drugoroczności w szkole powszechnej". A teraz proszę zwrócić uwagę na dopisek pod tytułem: „Akt sprawiedliwości wobec uczącego się dziecka". A kto jest niesprawiedliwy? Chyba tylko nauczyciel. To są skutki nieopatrznego podejścia do zagadnienia.

Przypominam sobie następującą powiastkę: Drwal wszedł do lasu. W ręku trzymał tylko żelazną część siekiery, gdyż nie miał toporzyska. Strach ogarnął drzewa. Drżały i lamentowały. Wówczas odezwało się stare i doświadczone drzewo: „Póki nasz brat nie przyjdzie żelazu z pomocą, póty nam nic nie grozi". Toporzysko bowiem jest z drzewa. I nasi koledzy, autorowie tych nieostrożnie zredagowanych prac o drugoroczności, przysporzyli nam niejednego bólu. Jeśli naprawdę chcemy zwalczyć plagę drugoroczności, to zmieńmy system oceniania, a to od pierwszej klasy począwszy. „Taka płaca — jaka praca" — niech się stanie hasłem klasyfikacyjnym. Mam nadzieję, że ten ważki głos kol. Bubniaka nie przebrzmi bez echa. Odezwą się koledzy, którym bielmo spadło z oczu. Władze szkolne i społeczeństwo dowiedzą się wreszcie, kto ponosi winę za drugoroczność uczniów. A zatem, posłuchajmy, co powiedzą następni.

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein.*

Myśli o książkach.

(Podał Czeski)

Mam przyjaciół, których towarzystwo jest dla mnie niewymownie przyjemne, są różnego wieku i pochodzenia. Łatwo dostępni są moi przyjaciele, zawsze gotowi do usług. Obcuję z nimi i zwalniam się od nich, kiedy zechcę. Jedni uczą mnie, jak żyć — drudzy, jak umierać. Jedni tętnem swego życia odpędzają ode mnie troski i rozweselają mnie, wówczas gdy drudzy dodają hartu duszy i uczą, jak należy powściągnąć namiętności i polegać tylko na samym sobie. *Petrarka.*

Książki są nauczycielami, którzy kształcą nas bez rózgi lub linijki, bez ostrych słów lub złości i bez żadnej opłaty. Gdy zbliżamy się do nich, nie śpią, gdy prowadząc studia czytamy, niczego przed nami nie tają, gdy wprowadzimy je w błąd, nigdy nie sarkają, a gdy czytelnik jest nieukiem — nie szydzą.
Ryszard de Bury.

Czytając, jesteśmy w najlepszym towarzystwie wszystkich epok historii, z osobistościami najinteligentniejszymi, najdowcipniejszymi, najwrażliwszymi, najdzielniejszymi, najczystszymi. *John Ruskin.*

NOWE KSIĄŻKI

Rowid Henryk. *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki.* Wydanie drugie. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1936. Stron 96. Cena zł 1,50.

Publikacja niniejsza omawia bardzo ważne i aktualne dla nas znaczenie środowiska w rozwoju i wychowaniu człowieka w ogóle. Zagadnienie to jednak nie było precyzowane do lat ostatnich, jakkolwiek znane w dziełach myślicieli pedagogicznych XVIII i XIX wieku (*Emil* Rousseau'a). Na podstawie więc analizy rozważań tych myślicieli z ubiegłych stuleci oraz przyrodników, historyków kultury, socjologów, psychologów i pedagogów współczesnych wysnuwa autor wniosek, że na pojęcie środowiska wychowawczego składa się zespół czynników, podniet i sytuacyj, które młodego osobnika kształtują od zewnątrz, jak i to wszystko, co dziecko w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywa jako swój świat własny, wewnętrzny (str. 17). Za najlepszą metodę badania środowiska wychowawczego uważa autor metodę statystyczną i psychologiczną. Stwierdza on dalej, że na kształtowanie się osobowości jednostki daleko silniejszy wpływ wywiera zespół cech i dyspozycyj odziedziczonych niż środowisko obiektywne. Mimo to jednak oddziaływanie środowiska wychowawczego na kształtowanie się osobowości jednostki może być bardzo znaczne przez pomaganie rozwojowi dyspozycyj dodatnich, a utrudnianie ujemnych. Podany jest wreszcie opis różnych środowisk wychowawczych, jak rodzina, szkoła. Wielorakie znów bywają rodzaje rodzin ze względu na ich liczebność, stosunki społeczno-gospodarcze i poziom kulturalny. Na różnorodność środowisk szkolnych wpływa ich położenie terytorialne, stan budynku pod względem higienicznym, estetycznym itd.

Dla zilustrowania wpływu środowiska wychowawczego na rozwój psychofizyczny dziecka zamieszcza autor tablice wykazujące, że wzrost i waga dzieci zamożniejszych rodziców jest znacznie większa niż w tym samym wieku dzieci rodziców biednych. Podobne zjawisko powtarza się, jeżeli chodzi o dodatni rozwój umysłowy, wydajność pracy i poziom moralny. Dlatego to „możliwości tworzenia sprzyjających warunków środowiska wychowawczego stanowić winny punkt wyjścia i podstawę wszelkich reform w zakresie wychowania, ustroju szkolnictwa, programów nauki, metod nauczania itp." (str. 59).

W ostatnim rozdziale omawia autor zasady, na których skonstruowano nowy nasz program nauki, tj. zasada biopsychologiczna, środowiskowa, socjologiczna i autonomii nauczyciela. Rozdział ten (jak i poprzednie) jasno i przystępnie wprowadza czytelnika w ducha nowego programu, w jego treść, zaznajamia z zagadnieniem środowiska, z metodami nauczania itd.

Potrzeba II wydania tej książki po upływie roku od I wydania to także dowód jej wartości. *W. Osuch* (Cięcina).

Henryk Zwolakiewicz: *Lublin jako środowisko w realizacji programu szkoły powszechnej.* Lublin, 1936 r. Str. 32. (Odbitka z *Ogniska Nauczycielskiego*, Lublin, 1935/36 r.).

Dziś ze względu na wychowanie obywatelskie społeczeństwa coraz mocniej podkreśla się znaczenie znajomości terenu przez wychowawców. Znajomość terenu obejmuje wiele dziedzin. Wśród nich poczesne miejsce zajmuje wiedza o ludzie, związana najściślej z badaniem kultury duchowej i materialnej ludu.

Do pracy badawczej we wspomnianym kierunku nawołują i zachęcają etnografowie, socjologowie, artyści i w ogóle wszyscy ci, którym przyszłość kultury polskiej leży na sercu. W poważnych czasopismach spotyka się naczelne artykuły, poświęcone kulturze ludowej i potrzebie jej badania (np. *Pion*, *Arkady*, *Zrąb*), powstają specjalne instytucje do badań jak „Polskie Archiwum Ludoznawcze", „Instytut Śląski" i inne. Prawie w każdym województwie tworzą się placówki usiłujące zebrać jak najwięcej materiału ze swego terenu, do-

tyczącego kultury ludowej. Śląsk i Wołyń mają już poza sobą pokaźny dorobek (wydawnictwa Instytutu Śląskiego i *Roczniki Wołyńskie*).

Rozpoczęte prace wykazują z jednej strony, jak przebogata jest skarbnica kultury ludowej, zaś z drugiej potrzebę odpowiedniej organizacji prac badawczych. Pozyskanie jak najliczniejszych współpracowników celem dotarcia do wszystkich zakątków kraju staje się zagadnieniem pierwszorzędnej wagi.

Mieczysław Gładysz w broszurze zatytułowanej: *Stan i potrzeby nauki polskiej o Śląsku w zakresie etnografii* (Katowice 1936 r.) zaleca stworzenie odpowiednich wojewódzkich i powiatowych względnie nawet lokalnych ośrodków etnograficznych, któreby przyszły z pomocą instytucjom, opracowującym naukowo zebrane materiały w terenie. Ośrodki sztuki ludowej omawia Helena Schramówna w nr. 29 (146) i 30 (147) *Pionu* w artykule: *W sprawie ośrodków sztuki ludowej*.

Pominę na tym miejscu znaczenie wspomnianych badań dla różnych dziedzin kultury polskiej a powrócę do zagadnień wychowawczych współczesnej szkoły. Zgodnie z głównymi założeniami programów nauczania szkoła nowa, dzisiejsza, bez względu na jej typ i charakter, wyzyskuje elementy natury regionalnej przy układaniu szczegółowego programu nauczania języka polskiego, historii, geografii, przyrody, rysunków oraz przy układaniu programu działalności kół krajoznawczych, harcerstwa, organizacyj szkolnych, kolonii i obozów letnich, wreszcie przy programie wycieczek szkolnych.

Nauczyciel często stoi bezradny wobec ogromu zagadnień, z którymi musi się zapoznać na swoim terenie działania. Powstają więc próby zorganizowania planowych badań terenu przez nauczycielstwo w ramach konferencyj rejonowych i ognisk metodycznych.

Projekt wyczerpującego planu w tym zakresie przedstawił Henryk Zwolakiewicz w powyższej broszurze. Autor znany jest nauczycielstwu z pracy krajoznawczej oraz z pracy p. t. *Przewodnik nauczyciela ludoznawcy* wydanej w roku 1934. (Skład Główny „Nasza Księgarnia“, Warszawa).

Omawiana broszura zawiera niejako 7 rozdziałów, zwięźle ujętych. W „zagadnieniach wstępnych“ szkicuje autor dotychczasowy ruch regionalistyczny w Polsce wraz z ważniejszymi wydawnictwami ze szczególnym uwzględnieniem Lubelszczyzny. W rozdziale drugim omawia autor, ze znajomością rzeczy „Wartości Lublina w zastosowaniu programowym“. Z wymienionych w tym rozdziale zagadnień wynika, jak wdzięcznym polem badawczym dla geografa, historyka, polonisty, przyrodnika, rysownika jest sam Lublin. Rozdział kończy się pewnymi wskazaniami metodycznymi.

Najbardziej interesującymi w tym wypadku są rozdziały następne. Mówią one bowiem o: 3. organizacji pracy zespołowej przy poznawaniu i badaniu środowiska Lublina, 4. planowaniu pracy środowiskowo-regionalnej w Lublinie, 5. metodach pracy, 6. uwagach końcowych, 7. literaturze przedmiotu.

Cały plan pracy opiera autor na nauczycielskich konferencjach rejonowych, przy czym projektuje podzielić dzielnice miasta według rejonów szkół, z przydziałem odpowiednich prac badawczych.

Na specjalne podkreślenie zasługuje moment, iż prace są tak pomyślane, by posiadały wartości ogólno-naukowe oraz wartości pedagogiczno-dydaktyczne. Autor wymienia szczegółowo możliwie wszystkie zagadnienia, które należało by opracować podając wprost tematy dla poszczególnych zespołów badawczych. Na końcu znajdujemy wprost wyczerpującą bibliografię przedmiotu, zestawioną według zagadnień.

Całość jest konsekwentnie przemyślana, potraktowana zwięźle, bez niepotrzebnego balastu narracyjnego. Styl prosty, określenia jasne. Nauczycielstwo Lublina i najbliższej okolicy przystąpiło już do pracy, w której należy mu życzyć jak najbogatszych wyników. Broszurę z pożytkiem przeczyta każdy nauczyciel a specjalnie organizatorom konferencyj rejonowych nasunie dużo sugestii w związku z ich pracą dotyczącą własnego środowiska. *Al. Waszek* (Knurów).

B y s t r o ń J a n S t.: *Kultura ludowa*, Nasza Księgarnia. Warszawa 1936 r. Stron 462. Cena zł 12.

Od stu lat z górą toczy się zawzięta dyskusja na temat kultury ludowej: jej podstaw, źródeł, rozwoju, znaczenia i tego wszystkiego, co stanowi jej treść i formę. Konkretne wyniki tej szermierki słownej trudno skonkretyzować. Samo jednak pojęcie „kultura ludowa" znacznie nabrzmiało w treść, nagromadziło się więcej materiału dowodowego. Autorowi omawianej rozprawy chodzi o obiektywne, jasne i „poprawne sformułowanie zagadnienia kultury ludowej, o wskazanie mechanizmu socjalnego powstawania tej kultury i wreszcie o nakreślenie teoretycznego programu akcji" (str. 13). Do osiągnięcia wytkniętego celu dąży on według następującego planu: 1. założenia teoretyczne, 2. rozważania historyczne (ludność wiejska, szlaki migracyjne, ludzie wędrowni, kościół, dwór i administracja, wpływy miejskie, szkoła i akcja oświatowa, próby podtrzymania dawnej kultury ludowej, samodzielna akcja ludowa), 3. zagadnienia przyszłości.

Bystroń określa kulturę „jako zespół treści kulturalnych, ukształtowany w danej grupie społecznej w określonym czasie" (str. 18). Przedmiotem badania naukowego kultury ma być właśnie „historycznie wykształcony zespół treści kulturalnych, celem zaś badania jest poznanie tego zespołu i mechanizmu jego powstawania i zmian, wolne od wszelkich elementów pozateoretycznych" (str. 19). Owe „treści kulturalne" są to pojęcia, które tworzy człowiek, stosunki społeczne, czynności ludzkie i postawy psychiczne w stosunku do innych ludzi, instytucyj oraz do świata zewnętrznego.

Stwierdza dalej Bystroń, że możemy mówić o kulturze ludowej, szlacheckiej czy mieszczańskiej, ale nie wolno uważać treści kulturalnych za wyłączną, odrębną i jedyną własność ludu, mieszczan lub szlachty, gdyż te same treści mogą wchodzić w skład innych zespołów. Zespoły te są wciąż zmienne, zależne od istniejących warunków. To też w rozdziale II, „Rozważania historyczne", analizuje Bystroń kolejno czynniki autorytatywne, które w ciągu dziejów wpływały na stan kultury ludowej, na wymianę treści, jej zastój lub postęp (starzec, kapłan, znachor, wędrowca, bartnik, kowal, młynarz, dziedzic, kupiec itd.). W czasach ostatnich coraz większe wpływy kulturalne wywierać zaczyna szkoła oraz uświadomione jednostki wsi.

Oświadcza wreszcie autor, że kultura w ogóle, a więc i kultura ludowa, by istnieć, musi być wewnętrzną potrzebą danego zespołu kulturalnego i nie można jej życia podtrzymać sztucznie przez propagandę, gdyż staje się ona wówczas teatralną. Kultura jest rezultatem bezustannych i samodzielnych wysiłków twórczych pewnego zespołu, który ma ambicję tworzenia i świadomość własnej wartości. Nie można kultury stworzyć jednorazowo lub przyjmować biernie od innego zespołu.

Rozprawę powyższą czyta się bardzo przyjemnie, pisana jest stylem porywającym, jasnym, pozbawionym tendencyjności. Winien ją przeczytać każdy, kto swą pracą społeczną nie chce zrobić krzywdy kulturze ludowej. *W. Osuch* (Cięcina).

D r E u g e n i u s z T r z a s k a: *Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich.* Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, 1935. Str. 55.

Praca ma za zadanie pomóc nauczycielstwu, uczącemu na Śląsku w szkołach średnich i wyższych klasach szkół powszechnych, w poznaniu językowej strony wyrażania się uczniów; zawiera ona przegląd i podział odstępstw od poprawnego języka ogólnopolskiego, dość licznych w mowie i piśmie młodzieży szkolnej w tej dzielnicy. Cechy gwarowe języka uczniów i wpływy nań języków obcych ujęte są oddzielnie, tak ze względów rzeczowych jak i pedagogicznych, gdyż nauczycielowi wypadnie wobec obu tych właściwości językowych zająć odmienne stanowisko. W związku z omówieniem roli nauczyciela w ostatnim rozdziale podano kilka uwag metodycznych. *Ld.* (P.)

Z. Mysłakowski: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny.* Nakładem Księgarni Pedagogicznej we Lwowie, 1936. Stron 77. Cena zł 2,40.

Podręcznik szkolny przeżywa obecnie swe czasy odrodzenia. Dzięki nowym programom stał się jednym z głównych środków pomocniczych w nauczaniu. Rola jego jest wielka, jednak nie ustalono dotychczas jednolitego typu podręcznika, nie opracowano też dokładnie sposobów korzystania z tego rodzaju książki. Z zainteresowaniem bierzemy więc do ręki pracę dra Mysłakowskiego. Wprawdzie autor nie omawia wyłącznie kwestii podręcznika, lecz na 57 stronicach analizuje takie zagadnienia, jak: pozapedagogiczne i autonomiczne czynniki nauczania, wychowanie intelektu, granice szkoły twórczej, talent pedagogiczny, — wszystko to stanowi jednak głęboką podbudowę do zrozumienia roli podręcznika w systemie nauczania.

Pogląd swój na znaczenie podręcznika streszcza autor w zdaniu, że „zasada podręcznika winna być diametralnie różna od zasady nauczania" (str. 41). Zdaniem autora zasada nauczania winna opierać się na naturalnym szeregu psychologicznym, analogicznie do sposobu uczenia się umysłu, pozostawionego samemu sobie. A więc uczący winien w czasie zdobywania wiedzy przeżywać proces uczenia się, winien natrafiać na błędy i je usuwać. Podręcznik nie może być w ten sposób zbudowany, bo jego celem jest „w możliwie zwięzłym, ścisłym i logicznie uporządkowanym zarysie dać wygodny mnemotechnicznie skrót i szkielet kursu". Zasada budowy podręcznika ma być zatem, według autora, nie psychologiczna, lecz logiczna. Tak skonstruowana książka ma służyć tylko do utrwalania, organizowania i wykańczania tego, co już zostało przez dzieci przeżyte.

Taki pogląd podziela niewątpliwie wielu nauczycieli, jednak napewno nie wszyscy. Podręcznik, będący skrótem kursu nauki, może być niebezpiecznym instrumentem w szkole, prowadzić może bowiem do werbalnego opanowywania wiadomości. Osławiona „metoda paznokciowa" nie była niczym innym, jak wkuwaniem takich właśnie logicznie opracowanych ustępów z podręcznika. Dlatego też logiczna zasada budowy podręcznika nie może być przyjęta bezkrytycznie, szczególnie jeśli chodzi o szkołę powszechną.

Interesujące są uwagi o stosunku nauczyciela do podręcznika. Otóż nauczyciel winien poznać podręcznik na wylot; winien więcej wiedzieć niż jest w podręczniku i uzupełniać go najnowszymi faktami; nie powinien w pracy szkolnej naśladować niewolniczo układu podręcznika, lecz wyzyskiwać w całej pełni środowisko; winien oświetlać podręcznik krytycznie, ażeby nie przyzwyczajać młodzieży do ślepej wiary w drukowane słowo. To ostatnie zalecenie warto podkreślić ze szczególnym naciskiem, gdyż mało pracuje się dotychczas w kierunku oddogmatyzowania książki czy w ogóle druku. Ludzie przyjmują na wiarę jednostronne wyjaśnienia zawiłych nieraz problemów, wierzą fanatycznie w prawdę takiego czy innego hasła, gdy tymczasem jest to często tylko demagogia czy też nieumiejętne i niestaranne popularyzowanie wiedzy.

Autor wymaga też od nauczyciela, by sprawdzał myśli zawarte w formułce podręcznika, by wreszcie sprawdzał uogólnienia zaczerpnięte przez ucznia z podręcznika. Zalecenia te mają swoją wartość przede wszystkim w stosunku do podręczników o strukturze logicznej, skondensowanej, bo książka, opracowana na zasadach psychologicznych winna być wolna od zbyt wielu uogólnień i formułek.

Praca dra Mysłakowskiego zawiera jeszcze dużo innych ciekawych myśli, trudno jednak je streszczać, gdyż w książeczce podane to jest już w formie jakby streszczenia. Z tego też powodu czyta się to dość trudno, zwłaszcza że autor nie żałuje wyrażeń obcych. Kto wszakże przestudiuje należycie omawianą pracę, wyniesie tę korzyść, że będzie umiał spojrzeć na używane w swej szkole podręczniki krytycznie i zastosować odpowiednią metodę ich wyzyskiwania w nauczaniu. *St. N. (Tuchola).*

M i c h a ł J a n i s z e w s k i i G u s t a w W u t t k e : *Geografia gospodarcza Polski dla klasy siódmej szkoły powszechnej.* Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska". Warszawa 1935 r. Str. 256. Cena zł 1,20.

Podręcznik opracowano ściśle według programu. Przepisane zagadnienie omówiono wszechstronnie, stąd tak poważna objętość podręcznika, z którego młodzież korzysta tylko w drugim półroczu szkolnym, gdyż w pierwszym występuje historia. Język podręcznika jest już inny, niż w podręczniku dla klas niższych. Jest to język warstw wykształconych i zupełnie słusznie. Boć to przecież podręcznik dla uczniów klasy siódmej, która za pół roku opuszcza szkołę. Dobrze też postąpiono, że podano wiele terminów gospodarczych. Każdy człowiek powinien rozumieć, co to znaczy np. komasacja, melioracja, bilans dodatni i ujemny, giełda, kartele, konkurencja, handel kompensacyjny itp. Podręcznik napisany jest bardzo przystępnie. Nie ma więc mowy, aby uczeń z siódmej klasy nie mógł z niego korzystać z powodzeniem. Rycin załączono 160, a przy końcu podręcznika 7 tablic, które przedstawiają kolejno: obszar, ludność i użycie ziemi według województw (I), zwierzęta domowe i ważniejsze ziemiopłody według województw (II), komunikacja, przemysł, handel według województw (III), handel zagraniczny Polski (IV), zbiór głównych ziemiopłodów w milionach ton (V), produkcja najważniejszych artykułów w niektórych państwach (VI) i zawody ludności w niektórych państwach (VII). Korelacja występuje najsilniej z nauką o przyrodzie i rachunkami.

Po przeczytaniu i przemyśleniu podręcznika uczeń pozna bogactwo i piękno swej Ojczyzny, zajęcia mieszkańców, ich narodowość i wyznanie, wreszcie zrozumie potrzebę czynnej służby dla Państwa celem podniesienia życia kulturalnego i gospodarczego na wyższy poziom tak, jak to jest w niektórych krajach świata (Anglia, Stany Zjednoczone Am. Północnej, Niemcy czy Dania). Wyrobienie tej postawy obywatelskiej nie przyjdzie z wielką trudnością, skoro uczeń poznał świat cały i własne środowisko.

Na ogół podręcznik przedstawia się bardzo korzystnie. Może nieco więcej należało powiedzieć o rodzajach nawozów sztucznych i glebach im odpowiadających, zwrócić większą uwagę na pojęcia: górnictwo, hutnictwo, przemysł (dzieci tych pojęć nie rozumieją). Przepowiednie gospodarzy o pogodzie bywają często trafne. Do szkoły dokształcającej zawodowej uczęszczają uczniowie rzemieślniczy. Czeladnik do niej nie uczęszcza, gdyż musi ją wpierw ukończyć, aby zostać czeladnikiem (str. 195). Ale tenże czeladnik, a nawet mistrz, jest czasem słuchaczem kursów rzemieślniczych, które urządza się co pewien czas niezależnie od istnienia szkoły dokształcającej zawodowej w danej miejscowości. — Usterek technicznych nie zauważyłem. *M. Bubniak* (Inowrocław).

T. M u l, J. R a d o m s k i, dr S. T o ł p a : *Nauka o człowieku łącznie z higieną.* Podręcznik do nauki przyrody żywej i higieny dla klasy VII szkół powszechnych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Lwów 1935 r. Str. 112. Cena zł 1,20.

Jest to podręcznik stosunkowo mały, wydany starannie, zaopatrzony w ryciny i tablice, jasno ilustrujące podane tematy. Jeżeli przystępność i jasność wyłożonego przedmiotu jest z jednej strony bardzo dodatnią cechą podręcznika, to pobieżność winna być zapisana na jego niekorzyść. Niekiedy ma się wrażenie, że autorzy chcą celowo przeoczyć niektóre punkty *Programu*, wspominając o nich mimochodem przy innej okoliczności, np. rozdział o czaszce, zmysłach, bakteriach, o znaczeniu krwi przy oddychaniu i inne.

Tak osądzilibyśmy ten podręcznik, gdyby go oceniać jako jedyne źródło gotowych wiadomości, na czym rola podręcznika nie może się ograniczać. Sporo bowiem w nowym podręczniku jest ćwiczeń do przepracowania i przemyślenia przez samych uczniów. Wszystko to razem dopiero pozwala nam stwierdzić, że jednak *Nauka o człowieku*, pomimo drobnych niedociągnięć, zasługuje na miano dobrego podręcznika. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

NADESŁANE KSIĄŻKI

Wydawn. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów:

J. Balicki i St. Maykowski: *Mówią wieki*. Cz. IV, czwarty rok nauki języka polskiego w gimnazjach.
J. Piprek: *Unser drittes deutsches Buch, deutsche Lande, deutsches Leben*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla III kl. gimn.
St. Skimina: *Elementa latina II*. Podręcznik do nauki języka łacińskiego dla klasy II gimn.
M. Auerbach i K. Dąbrowski: *Disce latine*. Podręcznik do nauki łaciny dla III kl. gimn. i osobno: *Preparacje i słowniczki*.
St. Skimina: *Elementa latina III*. Podręcznik do nauki języka łacińskiego dla III kl. gimn.
M. Auerbach i K. Dąbrowski: *Disce latine*. Podręcznik do nauki łaciny dla IV kl. gimn. i osobno: *Objaśnienia i słowniczki*.
A. Dziurzyński: *O życiu i budowie zwierząt*. Podręcznik zoologii na 1 kl. gimn
J. Radomski i dr S. Tołpa: *Nauka o człowieku*. Podręcznik biologii dla IV kl. gimn.
St. Bąkowski i Fr. Lorenz: *Fizyka*. Podręcznik na IV kl. gimn.
A. Chałubińska i M. Janiszewski: *Geografia Polski*. Podręcznik do nauki geografii dla I kl. gimn.
K. Bzowski: *Geografia*. Podręcznik na III kl. gimn.
B. Iwaszkiewicz: *Geometria dla IV klasy gimn.*

Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa:

Z. Klemensiewicz: *Język Polski*. Wybór wiadomości o znaczeniu i użyciu form językowych oraz o gwarach ludowych. Dla IV kl. gimn.
Fr. Bielak i J. St. Bystroń: *Życie polskie*. Wypisy polskie dla IV kl. gimn.
*St. Jodłowski: *Gramatyka polska dla kl. VI szkół powsz.* II stopnia. Kurs A.
*Z. Klemensiewicz: *Język polski*. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla VI klasy szkoły powsz. II stopnia. Kurs A.
*St. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: *Czytanki Polskie dla III kl. szkół powsz.* I stopnia. Kurs A.
*St. Tync i J. Gołąbek: *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powsz.* I st. Kurs A.

M. Arct, Warszawa:

St. Szober: *Nauka o języku dla kl. IV gimn.*

Nasza Księgarnia, Warszawa:

*St. Wiącek: *Czytanki i ćwiczenia*. Podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. IV szkół powsz. I stopnia. Kurs A.
*St. Wiącek: *Czytanki i ćwiczenia*. Podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. III szkół powsz. I stopnia. Kurs A.

Inne wydawnictwa:

*Z. Nagrodzki: *Rola duchowieństwa katolickiego w godzinie prób i cierpień na terenie Litwy i Białejrusi* (1863—1883). Wilno 1935. Przedruk uzupełniony z *Kurjera Wileńskiego*.
*Zygmunt Gryń: *Jak przygotować się do egzaminu praktycznego na nauczyciela publicznych szkół powszechnych* (przewod. metodyczno-bibliograficzny). (Biblioteczka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nauczycielskiego Poradnika Samokształceniowo-Bibliograficznego Nr 1) Katowice.

Uwaga: Książki — podręczniki dla klas gimnazjalnych pozostawiamy bez oceny, wzgl. obszerniejszej wzmianki; do innych, oznaczonych gwiazdką * powrócimy i prosimy Szan. Współpracowników-Recenzentów o zgłoszenia.

Zasadniczo uwzględniamy w dziale bibliograficznym tylko te książki, które zostały przesłane redakcji przez wydawców.

NASZE ECHA

Jak wyzyskać środowisko w materiale nauczania? (Nr 11/1936)

Aby zgodnie z wymogami Statutu Publ. Szkół Powszechnych oraz programów nauczania sprostać zadaniu, należy bezwzględnie wyzyskiwać tworzywo środowiskowe w nauce i wychowaniu. Że postulat ten jest słuszny, chyba nie potrzeba dyskutować. Że nie jest nowy, na to wyraźnie wskazują liczni pisarze pedagogiczni XVII, XVIII i XIX wieku. Rousseau, Trentowski, Estkowski, Prus, Darwin, Lamarck, Taine, Comte, Spencer, wszyscy oni hołdują zasadzie środowiskowej w nauczaniu i wychowaniu. Idee środowiskowe zaprzątają umysły literatów, powieściopisarzy i w ogóle publicystów, jak na to wskazują nazwiska: Żeromski, Prus, Reymont, Kaden-Bandrowski, a wreszcie M. Gorki, Rolland, Hugo, Tołstoj, Orkan, Strug i wielu innych. Z pisarzy pedagogicznych nowszej doby poświęcają swe prace środowisku: Maunier, Park, Bourges, dr Znaniecki, dr H. Rowid, dr Z. Mysłakowski, St. Rychliński i inni.

Wstępną pracą będzie tu niewątpliwie poznanie odpowiedniej literatury środowiskowej (Rychliński, Rowid, Mysłakowski, Bystroń, Kuchta, Radlińska, Friedländer). Następnie trzeba przystąpić do badania środowiska dla celów szkolnych. Najlepiej posłużyć się tu kwestionariuszem zamieszczonym w książce St. Rychlińskiego *Badania środowiska społecznego*, Warszawa, 1932 r., wyd. z zasiłku W. S. H. Nauczyciel bowiem, który chce wykorzystać środowisko w nauczaniu i wychowaniu, musi mieć możliwie pełny jego obraz, obraz oparty nie na domysłach i „widzi mi się", lecz na rzetelnej obserwacji i badaniach różnymi, najbardziej odpowiadającymi metodami. Na obraz ten złożą się m. in.:

I. Charakterystyka ogólna miejscowości: a) położenie geograficzne, b) przeszłość, c) ludność; II. Warunki gospodarcze: a) własność rolna, b) przemysł, c) warunki bytu robotników, d) poziom bytu materialnego; III. Życie społeczne: a) rodzina, b) życie społeczne rodziny, c) religia i moralność, d) samorząd, e) stosunki narodowościowe i polityczne, f) stowarzyszenia, g) przemysł i rzemiosło, h) handel i kredyt, i) szkoła, j) kultura, k) inteligencja zawodowa, l) własność nieruchoma.

Po zbadaniu środowiska odnośnie wszystkich wymienionych punktów, należy przystąpić do jego monografii opatrzonej odpowiednimi danymi statystycznymi, wykresami, ilustracjami oraz dążyć wszelkimi siłami do założenia przy szkole chociażby skromnego muzeum lokalnego poświęconego środowisku i najbliższej okolicy.

W nauczaniu środowisko może być punktem wyjścia lub też przedmiotem lekcji. Zależnie od tego raz będziemy uczyć o środowisku, innym razem służyć nam ono będzie jedynie jako ilustracja względnie zastosowanie treści lekcji.

Gdy się ma pod ręką monografię środowiska dostosowaną do potrzeb szkolnych, wówczas nietrudno przy opracowywaniu rozkładu materiału zaznaczyć partie, które zostaną rozbudowane na podstawie tworzywa środowiskowego. Czynimy to w tym celu, by później materiały zdobyte wyzyskiwać przy przerabianiu przedmiotów: np. historii, geografii, języka polskiego, rachunków, rysunków, zajęć praktycznych, przyrody, śpiewu itp.

Formy wykorzystywania mogą być różne, zależnie od tego, co chcemy przez daną jednostkę metodyczną osiągnąć. Mogą to być wycieczki, jako przygotowanie do lekcji, wypracowania szkolne, zbieranie materiału środowiskowego przez dzieci do części nawiązującej lekcji, można też materiały np. statystyczne zastosować do treści lekcji np. rachunków czy nauki o Polsce współczesnej. Programy pod tym względem dają wiele swobody nauczycielowi. Nauka staje się bardziej interesująca i żywa.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

* * *

Programy naukowe kładą ogromny nacisk na regionalizm. Wyzyskanie środowiska jest tą osią, około której ciągle musi obracać się nauczanie i wychowanie w danej szkole. Aby zaś nauczyciel mógł wyzyskać środowisko w nauczaniu, musi je koniecznie dokładnie poznać. Forma i sposób badania środowiska muszą mu być także znane, bez tego bowiem — wiadomości jego będą chaotyczne i niedokładne.

Zebrany materiał ułożyć w notatki. Każdy dział ma swoją skrytkę. Najodpowiedniej jest posegregować na działy: historyczny, geograficzny, etnograficzny, przyrody żywej i martwej. W razie potrzeby — sięgamy po odnośną notatkę danego działu. A teraz jak wyzyskać? Weźmy przykład z historii. Mamy lekcję „Życie w grodzie i na podgrodziu". Jest w mojej miejscowości grodzisko. Idziemy do niego i tam na miejscu zużytkowujemy przy nauce resztki grodziska, jako też na podstawie powyższych danych odtwarzamy na prędce w miniaturze za pomocą usypiska brakujące obecnie części czy budowlę grodziska. Posługujemy się przy tym notatkami z działu „Materiały historyczne" danego środowiska. Zbiór miejscowych „wyszywek" posłuży nam jako motyw twórczy względnie udoskonalający przy nauce robót kobiecych. Zbiór miejscowych wykopalin, skamieniałości, monet itp. będzie podstawą i materiałem do odtworzenia prehistorii, folkloru i ludności danego osiedla. Zbiór ubiorów — wyzyskamy przy omawianiu sposobu ubierania się kiedyś a dziś w naszej miejscowości.

Niemożliwością jest omówić wyczerpująco w krótkich odpowiedziach wszystkie sposoby wyzyskania środowiska.

Liczne artykuły umieszczane od czasu do czasu w prasie pedagogicznej, lekcje praktyczne, konferencje rejonowe, na których te sprawy powinno się omawiać, dadzą dużo materiału na temat powyższego zagadnienia.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga.*

* * *

Kultura narodu polskiego ma tyle różnic i odcieni w różnych dzielnicach kraju, że niemożliwością jest stosować jednolity program nauki we wszystkich szkołach. Nawet dwie sąsiednie wioski nieraz mało wykazują podobieństwa. Inne przecież mogą być warunki gospodarcze, społeczne, inna tradycja, inne obyczaje itd. Skoro zaś szkoła ma być na usługach życia, ma do życia przygotowywać, musi te warunki uwzględniać, musi hodować i udoskonalać momenty dodatnie, a wykorzeniać ujemne, wprowadzając na ich miejsce korzystne i pożądane dla środowiska. Żeby tę pracę racjonalnie i skutecznie rozpocząć, trzeba przed jej rozpoczęciem przede wszystkim poznać środowisko pod każdym względem, we wszelkich szczegółach. Bardzo ważne będą tu wady życia środowiskowego. W dostosowaniu do potrzeb środowiska układamy materiał nauczania. Dlatego też ministerialny program nauki jest tak elastyczny. Potrzeby środowiska są dla nas wskaźnikiem, jakie uwzględnimy pogadanki, jakie czytanki, które tematy opracujemy szerzej i gruntowniej, a które w ogóle pominiemy. One nam podadzą dużo materiału historycznego, geograficznego i przyrodniczego. One wskażą tematy do nauki zajęć praktycznych, śpiewu, ćwiczeń cielesnych itd.

Przykład: Pracuję w środowisku bardzo zalesionym, w którym lasy mają dla ludzi wielkie znaczenie, Zbadawszy na miejscu, jak istotnie sprawa ta się przedstawia, dałem jej odpowiednie miejsce w materiale nauczania. A więc: 1. Przeszłość naszych lasów, zmiany (na tle przyczyn), pożytek (na miejscu i w ogóle), praca w lesie, ochrona lasów, tępienie złodziejstwa, zalesianie nieużytków itp. 2. Zwierzęta i ptactwo leśne. 3. Grzyby, jagody itp. Tematy te opracowuję nawskroś praktycznie. Podkreślam momenty, które szczególnie tego wymagają ze względów moralnych, społecznych, gospodarczych czy innych. Nie krępuję się kolejnością powyższych tematów, gdyż jedne mogą być doskonałym punktem wyjścia przy omawianiu tematów z dalszych środowisk kraju, inne ich praktycznym zastosowaniem, oświetleniem itp. Jednego dnia dzieci z radością oznajmiają mi, że mają teraz blisko kupca na grzyby, gdyż jeden z mieszkańców wybudował suszarnię grzybów i już w niej pracuje. Jakże i ja się ucieszyłem! Na to tylko czekałem. Zaraz organizuję wycieczkę. Co za temat do najróżniejszych ćwiczeń we wszystkich bodaj przedmiotach nauki, z uwzględnieniem całego szeregu momentów wychowawczych i dydaktycznych.

Ze względu na ograniczone miejsce rzuciłem powyżej tylko ogólnikowe myśli. Innego zupełnie kierunku nabierze praca w środowisku miejskim, fabrycznym, górniczym, górskim, bagnistym itd. Zawsze myślą przewodnią jest Statut Publ. Szkoły Powszechnej wyrażony w programie, a jego wykonaniem rozkład materiału nauczania, oparty ściśle na znajomości wszelkich potrzeb środowiska.

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak.*

Co sądzić o uprzyjemnianiu dzieciom nauki? (Nr 11/1936)

Współczesne metodyki wcale się nie sprzeciwiają zasadzie uprzyjemniania nauki. Chodzi tylko o racjonalne stosowanie tejże. Uprzyjemnianie przede wszystkim nie może być celem postępowania dydaktycznego. Nie może pochłaniać zbyt dużo czasu ani przeszkadzać i opóźniać osiągnięcia zamierzonego celu. Winno ono natomiast być czymś, co nauczanie ułatwia, co je osładza, co łagodzi niejednokrotnie gorycz przyjmowania nauki. Winno ono być niejako tą równią pochyłą będącą wydatną pomocą przy dźwiganiu ciężarów. A takim właśnie ciężarem jest prawie każdy rodzaj nauki dla dziecka, które, dysponowane do urozmaiconej, zmiennej i ruchliwej pracy, nienawidzi ławki szkolnej, do której po kilka godzin co dzień z rzędu jest przykute.

Jaką więc wybrać drogę, aby w należyty sposób uprzyjemnianie dzieciom nauki stosować w praktyce? Ograniczę się do wytyczenia ważniejszych, zdaniem moim, punktów tej drogi. Przede wszystkim unikać należy poniżania godności własnej ucznia, wymagając od niego wysiłku, który nie jest współmierny z jego uzdolnieniami, ani też dostosowany do warunków domowych ucznia. Czyli, że ten mój pierwszy postulat sprowadza się do nieodzowności stosowania zasady indywidualizowania w nauczaniu. W dalszym ciągu starać będziemy się o jasny, przystępny, zrozumiały i interesujący tok lekcyjny. Celowe i możliwie wszechstronne uzmysłowienie dzieciom nauki odda w tym wypadku duże usługi. Konsekwencja w postępowaniu dydaktycznym, a szczególnie w kontroli zadań oraz sprawiedliwa ocena pracy uczniów, oto następny punkt tej drogi. Wreszcie przeplatanie monotonnej nieraz z konieczności nauki różnymi urozmaiceniami pozwala dzieciom wypocząć a równocześnie zaczerpnąć świeżych sił potrzebnych do dalszej pracy. Rodzaj urozmaicenia zależeć będzie od pomysłowości nauczyciela. Może to być odśpiewanie ulubionej piosenki, wykonanie odpowiednich ćwiczeń cielesnych, swobodna rozmówka na temat ciekawego wydarzenia z ostatnich dni, czasem też przez nauczyciela lub któregoś z uczniów opowiedziany stosowny żarcik itp.

Kiedy mowa o uprzyjemnianiu nauki, to dużą wagę przykładam do zaufania dzieci do nauczyciela. Skoro ten-

że znajdzie drogę do serca uczniów, zrozumie ich psychikę, z pewnością potrafi wybrać taki sposób, który najpewniej i najskuteczniej umożliwi mu realizację zasady uprzyjemniania nauki.

Nie od rzeczy będzie, jeżeli dorzucę uwagę, żeby w stosowaniu tej zasady zachować umiar, żeby nie usiłowano szukać wyników pracy na drodze ciągłego uprzyjemniania, bo nie ma pracy bez wysiłku, a tym samym bez pewnego trudu, któremu towarzyszy chwilowo uczucie przykre, które jednak przy minimum wytrwałości nabiera cechy zdecydowanie przyjemnej.

Poznań. *Franciszek Król.*

* * *

Początkowe walki ze szkołą tradycyjną cechowała m. in. dążność stworzenia w odrodzonej szkole nowej, zdrowej atmosfery, przepojonej prawdziwą radością i przyjemnością. Dążenie to słuszne. W doborze środków do jego realizacji jednak czasami chybiono lub co najmniej grubo przeholowano. Był czas, na szczęście krótki, że w dziecku widziano istotę, której na każdym kroku należy naukę ułatwiać, uprzyjemniać, „ocukrzać". Więc przyzwyczajono uczniów za pomocą różnych „dydaktycznych sztuczek" do przyjmowania zwykle już gotowej strawy duchowej. Wysilano się w niektórych szkołach nad wywołaniem w uczniach zainteresowania biernego, więc również sztucznego, przez efektowne, odświętne, „wzorowe" lekcje, na których zasypywano ich licznymi i pomysłowymi środkami poglądowymi. Wszelkimi sposobami starano się w ten sposób usunąć od dziecka wysiłek w imię teorii hedonistycznej, niestety źle zrozumianej. Z gruntu fałszywa bowiem jest zasada dydaktyczna, która chce oprzeć się na pragnieniu przyjemności zamiast na zdrowym wysiłku, która liczy na wywołanie zainteresowania biernego zamiast samorzutnego. To zainteresowanie samorzutne bowiem jest jedyną prawdziwą pobudką do bardzo nieraz przykrego wysiłku, nieodzownego i koniecznego jednak dla naszego dobra. Osiągnięcie tegoż dobra zaś na skutek znoju i wysiłku daje najgłębsze zadowolenie i jedyną prawdziwą przyjemność i trwałą nagrodę.

Nie zrozumieją jednak tej prawdy ci, którzy utożsamiają zainteresowanie z pragnieniem przyjemności, którzy zabijają w uczniu wszelkie samorzutne zainteresowania przez czynienie mu w nauce wszystkiego łatwym i przyjemnym. Interesujące sztuczki dydaktyczne, w tym celu stosowane, osiągają tylko jedno: zblazowanie młodzieży.

Nie dogadzać zachciankom uczniów, ale ich kształcić w przezwyciężaniu zewnętrznych i wewnętrznych trudów i oporów, w poczuciu obowiązku, w samorzutnym zainteresowaniu, w dobrowolnej pracy zamiast zewnętrznego przymusu. Nie heterenomia — ale autonomia winna panować w naszych szkołach. A wtedy będą one

naprawdę radosne, bo dadzą swym wychowankom z a d o w o l e - n i e z r z e c z y w i s t y c h, w ł a s n ą p r a c ą, o s i ą g n i ę - t y c h z d o b y c z y n a u k i.

Poznań. *S. C.*

* * *

Hasło wprowadzenia do szkoły tzw. „radosnej atmosfery" sprawia wielu wychowawcom niemało kłopotu. Jakże ma stworzyć „radosną atmosferę" w klasie, kiedy sam jest przygnębiony, nie potrafi się uśmiechnąć, bo troska o wyniki pracy ciężkim jarzmem przygniata jego barki. Zresztą między nauczycielem a dziećmi musi być zachowany pewien dystans, który stanowi o powadze wychowawcy. — Kto tak pojmuje to zagadnienie, jest w błędzie. Nie w tym leży sedno sprawy. Szkoła ma przygotować przyszłych czynnych i twórczych obywateli uzbrojonych przynajmniej dostatecznie do walki z tak licznymi obecnie i skomplikowanymi trudnościami życia. Dziecko nie znosi przeszkód, a jeżeli je spotka, to omija je drogą najmniejszego oporu. Pokona tylko te, które sprawią mu przyjemność, które wywołają zadowolenie. Wiemy jednak, że struktura duchowa człowieka jest wynikiem jego wewnętrznej i samodzielnej pracy. Można lepić figury z wosku, ale wartości duszy dziecka nie da się ulepić, ale tylko urabiać przez jej wewnętrzne funkcje. Wywołanie tych funkcyj, to jedno z najważniejszych zadań szkoły. Im zaś większa będzie ich samodzielność, im więcej własnego wysiłku, tym lepsza będzie struktura. Żeby jednak wysiłki były połączone z przyjemnością i zadowoleniem dziecka, muszą być koniecznie oparte na jego zainteresowaniach. Popatrzmy na dzieci mniej zdolne: Na wielu lekcjach siedzą, jakby pogrążone były w letargu. Skoro jednak podejdziemy do nich z tematem im bliskim z racji terenowej lub sposobu opracowania, to wprost poznać ich nie możemy. Wykonają prace rzeczywiście samodzielnie i to z największą ochotą. A o to właśnie nam chodzi. To jest istota uprzyjemniania dzieciom nauki obok innych, więcej zewnętrznych i mniej wartościowych dla nauki sposobów. Postępując konsekwentnie po tej linii, przyzwyczaimy dzieci do pokonywania trudności, do aktywności, samodzielności i poszanowania pracy. Wyniki natężonej pracy staną się bodźcem do podejmowania dalszych wysiłków. Stąd wypływa wniosek, że naukę należy dzieciom uprzyjemniać, ale pośrednio — ta przyjemność powinna wypływać z wnętrza duszy dziecka, z pozytywnych wyników nauki, które znów zależne są od metod pracy szkolnej, a przede wszystkim od stopnia zainteresowania dzieci nauką. Celem pracy ludzkiej bowiem jest nie przyjemność, ale owoc tej pracy. Żeby jednak praca nie była uważana za ciężkie jarzmo życia, musimy nauczyć dzieci w pracy przede wszystkim znajdować przyjemność.

Jabłuszek (pow. pomorski) *Henryk Cieślak.*

Czy należy dzieciom podać temat lekcji praktycznej na konferencji rejonowej (III kl.)?

Czy na tej lekcji języka polskiego nie winien nauczyciel sam najpierw głośno przeczytać dzieciom czytankę, która jest tematem lekcji? (Nr 9/1936).

Jeśli chodzi o kwestię podania dzieciom tematu lekcji, to stwierdzić trzeba, że pytanie wyżej podane nie jest zbyt jasno sformułowane. Łatwiejsza byłaby bowiem odpowiedź, gdyby ono brzmiało w ten sposób: Czy należy dzieciom podać temat lekcji praktycznej na konferencji rejonowej przed lub w czasie lekcji? Pierwszy wypadek, tj. zakomunikowanie dzieciom tematu przed lekcją jest moim zdaniem w ogóle nie do pomyślenia. Ktoby takie zamierzenie chciał tłumaczyć chęcią wywołania zainteresowania u dzieci, temu warto przypomnieć, że właściwe zainteresowanie winno się zrodzić na skutek ciekawie prowadzonej lekcji, która znowu będzie wypadkową różnych, dobrze nam znanych czynników dydaktycznych i psychologicznych. Niezawsze też wzbudzi zainteresowanie zapowiedź tematu na początku lekcji, która wtedy może lecz niekoniecznie zawsze musi nastąpić. Można przecież doskonale w pogadance wstępnej wywołać u dziatwy potrzebny materiał apercepcyjny i od niego bez zapowiedzi tematu lekcji przejść do nowego materiału. Postępowy nauczyciel bowiem wie, że tok nauczania, ustalony przez Herbarta-Zillera, dziś już nie zawsze jest zalecany. Dlatego też w niektórych wypadkach, szczególnie u uczniów starszych, ustalamy razem z nimi dopiero w końcowej syntezie temat i plan lekcji. Zdarza się poza tym, że czasami dzieci wiedzą na pewien czas przed lekcją, o czym będą się uczyły na przyszły raz. Dzieje się to zwykle wtedy, kiedy materiał naukowy w jednej godzinie lekcyjnej nie został wyczerpany albo utrwalony lub też wymaga pewnych ćwiczeń przygotowawczych, polegających na obserwacji lub doświadczeniach. Takie wypadki zachodzą jednak również dopiero w klasach starszych, w nauczaniu systematycznym, a nie już w kl. III przy nauczaniu epizodycznym, a tym bardziej nie ma o nich mowy w nauce języka polskiego. Tu raczej przed przerobieniem czytanki należy nawiązać do przeżyć dzieci, a po takim nawiązaniu jasno i dobitnie określić temat nowej lekcji, która ma zaspokoić w całości obudzone w dziatwie zainteresowanie.

Co do drugiego pytania, poruszającego sprawę głośnego czytania nauczyciela, to metodyki języka polskiego stawiają tę sprawę dość jasno. W klasach młodszych musi nauczyciel pierwszy każdą czytankę głośno przeczytać dla wzoru, by przez to ułatwić zrozumienie utworu. Dzieci na tym stopniu nie opanowują przecież jeszcze w sposób dostateczny techniki czytania. Przykład ze strony nauczyciela jest tu więc nieodzowny. By zaś czytanie mogło być wzorem, wiadomo, że musi nauczyciel czytać wyraźnie, z odpowied-

nim przestankowaniem, akcentem logicznym i odczuciem. Będą w kl. III i takie wypadki, że nauczyciel będzie czytał także w ciągu lekcji i to te fragmenty czytanki, które dzieciom sprawiają szczególne trudności; w klasach wyższych znów może on czytać także i przy końcu lekcji dla wywołania należytego nastroju. Czytanie jego będzie więc wtedy zakończeniem lekcji. Trzeba na ogół przyjąć taką zasadę: Im wyższa klasa — tym mniej będzie czytał nauczyciel głośno.

W każdym razie nie wyobrażam sobie, żeby już w kl. III mógł nauczyciel dać się przy pierwszym głośnym czytaniu zastąpić przez ucznia. Jeśli na to pozwoli, popełni błąd dydaktyczny. Osobiście stoję na tym stanowisku: Jeśli mamy dziatwę zapoznać z nową czytanką przez głośne czytanie, to zawsze i w wyższych klasach nawet, winien nauczyciel pierwszy ją głośno przeczytać. Uczniowie słuchają go, mając książki zamknięte. O ile czytanki są za długie na głośnej czytanie, zadajemy je w myśl programu do domu do cichego czytania. Z doświadczenia przecież sami zresztą wiemy, że nikt z nas dorosłych nie przeczyta głośno dobrze tego, czego poprzednio nie przeczytał po cichu. Nie żądajmy więc od dziatwy tego, czego sami nie potrafimy.

Poznań. S. C.

Co sądzić o zeznaniach dzieci w sądzie. (Nr 11/1936)

Dokładność i prawdomówność zeznań w sądzie oparta jest na bezpośredniej obserwacji i obiektywnym, moralnym ustosunkowaniu się względem obserwowanych zjawisk. Dziecko obserwując spostrzega, a spostrzeżenia swe uzupełnia odpowiednimi wytworami wyobraźni, których charakter uzależniony jest od sposobu obserwowania. Ze względu jednak na to, że dzieci należą przeważnie do typu rozsianego, obserwowana i spostrzegana całość przedstawiać się będzie chaotycznie i bardzo niedokładnie. Rysem zaś charakterystycznym dla wyobraźni dziecka jest zupełna prawie wiara w wytwory własnej fantazji. Jako wytwór takiej wyobraźni występują u dzieci tzw. kłamstwa fantazyjne, w których dzieci nie odróżniają wytworów wyobraźni od rzeczywistości.

Kłamstwa u dzieci dzielą się wogóle na dwie grupy: kłamstwa nieświadome — takie, których źródło leży w niedokładności obserwacji, bujności i żywości wyobraźni dziecięcej, które sprawiają, że dziecko niedobrze zaobserwowawszy zjawisko nieświadomie dopełnia je wyobraźnią i przedstawia jako rzeczywiste. Kłamstwa te ze względu na brak intencji nie kolidują z poczuciem moralnym. Druga kategoria kłamstw to kłamstwa świadome mające na celu wprowadzenie innych w błąd. Wypływają one nieraz z chęci przypodobania się lub naśladowania osób trzecich. Czasem zbytnia sugestywność zawarta w pytaniach może być źródłem tych kłamstw.

Kłamiące dziecko chronicznie zaczyna wierzyć w rzeczy przez siebie zmyślone i tak powstają kłamstwa ciągłe. Według powyższego, zeznania dziecka w sądzie winny być traktowane jako takie, z których w żadnym razie nie można wyciągać miarodajnych wniosków. Jeśli dziecko (świadek) staje przed obliczem sędziego, należy od niego żądać tylko tego, co widziało w bezpośrednim zetknięciu; natomiast nie wolno szukać w jego zeznaniach większych logicznych połączeń i związków.

Sugestywność pytań i ich konsekwentna celowość winny zniknąć z ust sędziego, gdyż mogą one być źródłem kłamstwa podświadomego. Dziecko powodowane również respektem i bezkrytycyzmem w stosunku do sędziego niewolniczo będzie szło po linii jego pytań, przez co może stać się przyczyną krzywdzących nieraz wyroków sądowych. Jednocześnie w trakcie zeznań w sądzie towarzyszy młodocianym strach i lęk przed osobą sędziego i otoczeniem, powodując zjawisko otamowania psychicznego, mające też wielki wpływ na sposób i jakość zdawanych relacji.

Stoczek k. Łukowa (woj. lubelskie) *Jan Wąsak*

Odpowiedź na pytanie w sprawie zeszytów rachunkowych.
(Nr 13/1936).

Nowe zeszyty o podwójnej liniaturze są przeznaczone przede wszystkim dla klas (oddziałów) wyższych. Podwójna liniatura ułatwia estetyczne pisanie ułamków i liczb mieszanych, np.:

$^2/_7 \cdot {}^5/_8$; $^1/_4 + {}^2/_3$; $1^3/_5 + 2^1/_3$

Liczby całkowite należałoby pisać w małych kratkach, np.:

3	7	9	5	+	8	9	=	3	8	8	4

Długość i szerokość dużej kratki równa się 1 cm. Ta okoliczność jest wielką pomocą przy ćwiczeniach z geometrii, np.: obliczanie obwodów i powierzchni niektórych figur płaskich, skala i plan, wykresy. Dziecko potrafi narysować daną figurę bez specjalnego odmierzania i łatwo przekona się, ile centymetrów kwadratowych ma jej powierzchnia, co następnie sprawdzi rachunkiem. Ma to niemałe znaczenie ze względu na ekonomię czasu i brak pomocy naukowych w szkołach wiejskich. Te zeszyty mogą być wprowadzone już w kl. III. Za tym przemawia możliwość napisania większej ilości zadań i estetyczniejsze rozmieszczenie ich na stronicy, w porównaniu z zeszytem o liniaturze pojedyńczej. Te względy przemawiają za wprowadzeniem zeszytów, o których mowa w zapytaniu do klas wyższych. Natomiast w kl. I i II utrudniają one w wielkim stopniu pracę. W tych klasach (I i II) lepszym okazał się zeszyt o liniaturze pojedyńczej.

Ludwinów (woj. pozn.) *Szczepan Cerekwicki.*

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* Przyjaciela Szkoły.

a) Pedagogiczne

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 6 (czerwiec 1936). H. Rowid: Nowa era w ustroju kształcenia nauczycieli w Polsce (Dok.). — J. Pieter: O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych (C. d.).

KULTURA I WYCHOWANIE. (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 3 (1936). B. Nawroczyński: Trzej przedstawiciele pedagogiki pozytywnej w Polsce. — K. Sośnicki: Treść nauki a światopogląd polityczny. — Ks. J. Stepa: Metoda nauczania szkolnego a kryzys kultury .— Ks. P. Chojnacki: Behawioryzm. Nauczanie. Wychowanie.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Warszawa, ul. Freta nr. 10).

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1936). Ks. E. Szwejnic: Sposób nauczania etyki w liceum. — Ks. Święcki: Nauczanie dogmatyki w liceum. — Ks. S. Piotrowski: Bóstwo Jezusa Chrystusa. — Ks. M. Węglewicz: Nauczanie historii Kościoła. — Ks. H. Zarembowicz: Katechizm w gimnazjum. — Ks. T. Sitkowski: Liturgia w szkole. — Ks. W. Malinowski: Harcerstwo w służbie Bogu i Polsce. — Ks. J. Szkudelski: Stanowisko służbowe księży prefektów.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1936). J. Pieter: Osobowość i charakter z punktu widzenia biologii. — H. Rowid: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w III Rzeszy. — A. Fiutowski: Główne zagadnienia psychologii zwierząt. — A. Brossowa: Organizacja Czerwonego Krzyża Młodzieży. — J. Cienciała: Ze seminarium do liceum.

MUZEUM. (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 1 (maj 1936). K. Brończyk: Szkoła w wypowiedziach pisarzy. — L. Jaxa-Bykowski: W sprawie metod nauczania w przyszłych liceach. — A. Skulski: Realizacja programu języka polskiego dla III klasy gimn.

NEOFILOLOG. (Warszawa, ul. Natolińska 5).

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1936). J. Wieleżyńska: Rosa Bailly. — J. Morawski: Kultura romańska w świetle regionalizmu. — L. Koźmiński: W poszukiwaniu metody nauczania korespondencji handlowej w językach obcych. — J. K.: Międzynarodowa korespondencja szkolna.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 5 (maj 1936). Posiedzenie Sekcji Rolniczej Państw. Komisji Oświaty Zawodowej. — St. Adamowiczowa: Służba pracy w Niemczech.

Nr. 6 (czerwiec 1936). Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego na konferencji poświęconej sprawie kultury wsi. — J. Mirski: Dobry film dla młodzieży. — H. Wittlinowa: Udział kobiet w studiach wyższych. — W. Czerniewski: Katolickie Seminaria Duchowne w Polsce w roku szkolnym 1935/36.

POLONISTA. (Warszawa, Nowy Świat 23/25).

Nr. 4 (wrzesień-październik 1936). J. Saloni: O celach nauczania języka polskiego. — M. Des Loges: Przeżycie a przedmiot w dziele literackim (Dok.). — J. Szelejewski: Aktualizacja a nauczanie języka polskiego

w szkole powszechnej. — St. Balicki: O tak zwanych pomocach szkolnych do nauki języka polskiego. — J. Saloni: Nowa ortografia.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 18).
Nr. 10 (1 czerwca 1936). B. Suchodolski: Zawód nauczyciela. — B. Pochmarski: Liceum jako aktualne zagadnienie społeczne. — W. Szyszkowski: W sprawie ognisk metodycznych.
Nr. 11 (21 czerwca 1936). J. Szwemin: O twórczej pracy dydaktycznej i dokształcaniu nauczycieli.
Nr. 12 (1 września 1936). Wyniki nowej szkoły. — W. Ślebodziński: Problem sieci liceów ogólnokształcących. — J. Gołąbek: Stała tymczasowość.
Nr. 13 (15 września 1936). W przededniu organizacji liceów (I). — W. S.: Międzynarodowy Kongres Matematyków. — T. Gajewski: Czy ogniska metodyczne są potrzebne?

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 8—9 (kwiecień-maj 1936). B. Ujma: O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku. (Dok.). — W. Jakobson: Kara jako środek wychowawczy w oświetleniu teorii psychoanalitycznej. (Dok.).

RYSUNEK I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 8—9 (kwiecień-maj 1936). J. Klus: Zagadnienie światłocienia. — B. Kiernas: O naukowe pogłębienie znajomości programu zajęć praktycznych. — W. Baran: O projektowaniu i planowaniu słów kilka. — J. Antoniewiczówna: Rozważania na czasie. — E. Żak: Jak zdobywałem materiały do zajęć praktycznych. — J. Antoniewiczówna: Zajęcia ogrodnicze dla kl. VII szkoły powszechnej. — T. Kryształowicz: Hodujemy przy szkole róże. — Z. Żerańska-Lesiewiczowa: Gospodarstwo domowe. — E. U.: Prosta strugnica. — K. Barański: Zastosowanie rurek szklanych. — — M. Knobloch: Koszykarstwo w szkole powszechnej. — S. Koter i J. Gottman: Motorek elektryczny. — W. S.: Szafki z narzędziami dla szkół powszechnych.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).
Nr. 3—4 (marzec-maj 1936). Wł. Sterling: Obrzęk śluzakowaty i matołectwo. — T. Heller: Działalność woli u dziecka. — Z. Macełkowa: Przyczynek do psychologicznego uzasadnienia potrzeby wycieczek u niewidomych. — E. Lublinerowa: Przyszłość niedorozwiniętych dzieci. — A. Jankowska: Warunki dzieci upośledzonych umysłowo we własnych środowiskach w Warszawie. — E. Faliński: Poradnie ortofoniczne w Paryżu w r. 1934/35.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 8—9 (kwiecień-maj 1936). H. Olszewska: Historyczna rola Pierwszego Marszałka Polski J. Piłsudskiego na polu wychowania fizycznego w Polsce. — W. Siamski: Odpoczynek nauczyciela. — M. Krawczyk: Życie rządzi się nie teoriami, a prawami. — J. Jasiński: Drogi rozwojowe wychowania fizycznego w szkolnictwie.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).
Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1936). Dr M. Wachowski: W sprawie zakresu faktów wychowania opiekuńczego. — J. Czarnecki: Teatr samorodny w akcji kolonijnej. — J. Stawe: Ognisko dla młodzieży - Wolność 14. — E. Hryniewicz: „Warszawa przyszłości“ nie pomyślała o dziecku.
Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1936). Z. Gryń: Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem w Katowicach. — W. Szuman: Z działalności Komitetu Umieszczania Sierot w Warszawie. — J. Czarnecki: Dążenia do kompensacji u chłopców kolonijnych. — St. Hryniewiecki: Całowanie rączek pań w świetle higieny.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1936). L. Wrębski: Solidaryzm ekonomiczny. (C. d.). — J. Borkowski: Estetyzm w życiu codziennym. — A. Wrotniak: Wycieczki w nauczaniu języka polskiego. — A. Wąwolnicki: Zagadnienie spółdzielczości w nauczaniu rachunków. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole pow. kl. V. (C. d.). — S. Zbawnicki: Szczegółowy rozkład materiału nauczania w kl. VI i IV. (Dok.). — St. Ćwiąkalski: Przez Bałtyk na świat.

b) Inne.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, park Sienkiewicza).

Nr. 3—4 (1936). J. Młodziejowski: Stawy Jamnickie w Tatrach Zachodnich. — M. Stankowski: Anatomia Polystoma Ocelatum Rud. — W. Bryczewski: Dziesięciolecie prac regionalistycznych. Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica. — H. Świtalska: Roślinność torfowisk mszarnych okolic Dobronia pod Łodzią. — K. Kotkowski: Wycieczki botaniczne w okolice Radomska.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 2 (marzec-kwiecień 1936). W. Taszycki: Rzekomo patronimiczne nazwy miejscowe. — I. H. Grappin: Notatki słowotwórcze. — Komunikaty Komitetu Ortograficznego P. A. U. — ag.: Z przygód polonisty. — A. Obrębska i A. Tomaszewski: Neologizmy gwarowe u Reymonta. — K. Nitsch: *Sprzączka*. — *Ten, czyj?* — *Szereg* 'wiele'. — Nowa terminologia.

Nr. 3 (maj-czerwiec 1936). I. S. Westfal: O zwrotach *w Litwie* i *do Litwy*. — K. Nitsch: *Inny* i jego odmiany. — J. Birkenmajer: *Laura* i *Ławra*. — VI Komunikat Komitetu Ortograficznego P. A. U. — Z. Klemensiewicz: Walka o ortografię. — A. Obrębska: Uwagi językowe o książkach: J. Wittlina: Sól ziemi. — K. Nitsch: Jeszcze *ten, czyj?* — *Pielenie.*

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY. (Poznań, Uniwersytet).

Nr 2/3. L. Bandura: Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7—9 lat. — St. Wawrzyńczyk: Zainteresowania naukowe i wyniki pracy studentów polonistyki. — M. Olekiewicz: Korelacja jako stosunek przechodni. — J. Kączkowska: III Polska Konferencja Psychotechniczna. — Sprawozdania z książek.

MARCHOŁT. (Warszawa, pałac Staszica).

Nr. 4 (lipiec 1936). A. Górski: Ostrzeżenia. — J. Jakóbkiewicz: Etyka rycerska Japonii. — Plotyn: O pięknie umysłowym. — M. Winowska: Sprawa poety. — T. Olasek: Poezje. — A. Tretiak: Przy powtórnej lekturze Dickensa. — K. Molendziński: Wacław Zaboklicki.

PION. Tygodnik literacko-społeczny. (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 37 (12 września 1936 r.). J. Sawicki: Polak i Niemiec za granicą. J. E. Skiwski: Nietzsche we wspomnieniu. — T. Trzciński: Na temat wymowy w radiu.

Nr 38 (19 września 1936 r.). K. Irzykowski: Prymat psychotechniki. — E. Orzeszkowa: Wyznanie wiary (wyjątek z I tomu Listów). — H. Hleb-Koszańska: Grafomania a czytelnictwo. — J. B.-B.: Książki o Polsce. — Socjologia: Nowe wydawnictwa socjologiczne.

Poza tym stałe działy: Poezja, Teatr, Kronika, Przegląd prasy.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 7 (marzec 1936). H. Grappin: Czy rugować *polski* (= język polski)? — W. Doroszewski: „Wieczne zmartwienie". — A. Zajączkowski: W sprawie pisowni nazw tureckich. — J. Rzewnicki: W sprawie rusycyzmów. — Zapytania i odpowiedzi.

Nr. 8—9 (kwiecień-maj 1936). W. Taszycki: Kociewie i nazwy pokrewne. — W. Pniewski: Język kaszubski a polski. — W. D.: Ze skrzynki językowej Polskiego Radia. — Zapytania i odpowiedzi.

PROSTO Z MOSTU. Tygodnik literacko-artystyczny. (Warszawa, ul. Książęca 6).

Nr 40 (13 września 1936 r.). St. Piasecki: Aż do skutku (uwagi o podręczniku Cz. Nankego „Historia nowożytna"). — J. Mosdorf: Tradycja a duch narodu. — A. Mikułowski: Tragizm samotności (o Józefie Konradzie Korzeniowskim). — J. Dobraczyński: Żywot Jezusa (na marginesie książki Mauriaca „Vie de Jezus").

Nr 41 (20 września 1936 r.). Z. Kossak: Beatyfikacja Skargi. — W. Nowosad: Sól zwietrzała (dyskusja w sprawie stosunku katolicyzmu do polskiego ruchu narodowego). — K. M. Morawski: Publicystyka i historia. — B. Miciński: Trzy prace o psychoanalizie.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr 5 (maj 1936). A. Niesiołowski: Zagadnienie „pacyfizmu słowiańskiego". — J. Rostworowski: Świat pod grozą postępów bolszewizmu. — Tragedia Hiszpanii. — Na froncie religijnym polskim.

Nr 6 (czerwiec 1936). Z. Starowieyska-Morstinowa: Na ideologicznym przełomie. — J. Kostrzewski: Biskupin, zatopiona wieś prasłowiańska z przed 2500 lat. — M. J. Ziomek: Walka o rozdział dochodu społecznego. — Bezrobocie. — Etatyzm zatrudnienia. — Emerytury. — Narada gospodarcza.

Nr 7/8 (lipiec—sierpień 1936). St. Szczutowski: W ślepych zaułkach gospodarki. — Wł. Szołdrski C. SS. R.: Z dziejów antyjezuickiego prądu w Królestwie Kongresowym. — J. Jarzębowski: Duchowe oblicze Traugutta. — J. Wępsięć: Poglądy filozoficzne Krasickiego. — A. Kowalkowski: Polska epika historyczna w XVII wieku.

Nr 9 (wrzesień 1936). J. Ptaszycki: Trwałe wartości politycznego drogowskazu Skargi. — J. Jarzębowski: Duchowe oblicze Traugutta (dok.). — J. Rostworowski: Pierwszy synod plenarny Rzeczypospolitej Polskiej. — Rozważania na tle hiszpańskich wypadków. — Czy katolicy mogą liczyć na pomoc Trzeciej Rzeszy.

PRZESZŁOŚĆ. (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr 6 (czerwiec 1936). P. Żukowski: Fryderyk II. — J. Jakubowski: Bona a małżeństwo Zygmunta Augusta z Barbarą. — P. Żukowski: Z dziejów Anglii. — Historyk rosyjski o Mikołaju I, Aleksandrze II i ich ministrach. — Rosjanin XVIII w. o współczesnej Anglii. — Koszty utrzymania dworu Ludwika XVI. — Zapytania i odpowiedzi.

Nr. 7-8 (lipiec-sierpień 1936). E. Żukowski: Pamiętniki Edwarda Żukowskiego. — J. Ujda: Plantus a komedia europejska i polska oraz jej polskie przekłady. — P. Żukowski: „Biały Generał" Skobidew. — R. Błachowski: Granica Brenneru a naturalne obszary i granice. — J. Jakubowski: Bona a małżeństwo Zygmunta Augusta z Barbarą. — J. Willaume: Generał Taczanowski. — Zapytania i odpowiedzi.

Nr 9 (wrzesień 1936). W. Jakóbczyk: Wielkopolski Cyncynat. — E. Żukowski: Pamiętniki Edwarda Żukowskiego. — M. S.: Polacy w Omsku przed wojną światową. — J. Jakubowski: Bona a małżeństwo Zygmunta Augusta z Barbarą. — Chronologia historii Turcji.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 6 (czerwiec 1936). K. Karczewski: Odmiany wodoru. — I. Turowska: Uprawa roślin leczniczych i jej organizacja w Polsce. — W. Lindeman: Życie zwierzyny łownej dawniej a dziś. — St. Krajewski: Rozwój kopalnictwa naftowego w Niemczech. — T. Wojciechowski: O przerobie żywicy. — J. Szmid: Materiały wybuchowe w zastosowaniu do robót ziemnych.

Nr 7 (wrzesień 1936). E. Stenz: Polska wyprawa do Omska na obserwację zaćmienia słońca. — R. Błachowski: Góry — głowy cukru i góry — papuzie dzioby. — Z. Kawecki: Biologiczne zwalczanie szkodników. — L. Kędzierski: Fototelegrafia w Polsce. — Sprawy bieżące.

PSYCHOTECHNIKA. (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr. 1 (styczeń—marzec 1936). F. Baumgarten: W sprawie definicji psychotechniki. — Dr Palmer, O. Johnson: Mierzenie osiągniętego wykształcenia. — W. Kowalski: Sprawozdanie z podróży do Berlina. — J. Wojciechowski: Alkohol i wypadki na drogach publicznych. — J. Zawirska: Propaganda poradnictwa zawodowego i wyniki tej propagandy.

Nr 2 (kwiecień—czerwiec 1936). S. Studencki: Badanie prognostyczności testów. — J. Wrono: Monografia testu układu prof. S. Baley'a. — J. Hoser: Psychotechnika w badaniach biologii dziedziczności. — E. Grzybowska: Testy inteligencji. — P. Macewicz: Porównanie ocen szkolnych z ocenami Pracowni Psychotechnicznej Centrum Badań Lotniczo-lekarskich.

RUCH LITERACKI. (Warszawa, Nowy Świat 23).

Nr 2 (marzec—kwiecień 1936). J. Krzyżanowski: Akademickie „Dzieje literatury pięknej". — St. Skwarczyńska: Listy Sobieskiego do Marysieńki, jako zjawisko kulturalne i literackie. — G. Timofiejew: Dostojewski a Żeromski. — X. Br. Gładysz: Nowe studia o „Bogurodzicy". — J. Krzyżanowski: Romans z XVII wieku. — St. Skwarczyńska: Listy Krasińskiego do Delfiny. — J. Kulczycka: Studium o „Lilli Wenedzie".

WIADOMOŚCI LITERACKIE. (Warszawa, ul. Królewska 13).

Nr 39 (13 września 1936 r.). St. Rogoż: Norwidiana. — B. Dudziński: Zagadnienia społeczno-polityczne. — J. Kilian-Stanisławska: Atawizm w sztuce dziecka.

Nr 40 (20 września 1936 r.) T. Żeleński (Boy): Rokosze i rozkosze. — K. W. Zawodziński: Polska skazana na wielkość.

Poza tym stałe działy: Rozrywki literackie. Przegląd prasy itd.

c) Niemieckie czasopisma pedagogiczne.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE. Miesięcznik. Rok XXXVII. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.

Nr 6 (czerwiec 1936). Dr R. Leibold — Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus — podaje wyniki badań nad rozwojem rytmu u dzieci do lat 6, przeprowadzonych pod kierownictwem prof. F. Kruegera w psychologicznym instytucie uniwersytetu w Lipsku.

Dr Fr. Müller — Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern. — Autor dał dzieciom wiejskim 8 pojęć, które musiały one w odstępie 6-tygodniowym zdefiniować ustnie a potem piśmiennie. Stwierdzono, że występują dwie rozwojowe linie psychologiczne: a) wyobrażenia indywidualne z wiekiem coraz więcej powracają, b) z rozwojem następuje zgodność pojęć z ich znaczeniem logicznym. Sposoby i odmiany definiowania zmieniają się z wiekiem szkolnym na korzyść definicji logicznej, znika również sposób definiowania według celu i czynności. Poza tym stwierdzono, że w wieku młodszym na ogół przeważa zmysłowe ujmowanie, a prawidłowe podanie definicji logicznej występuje dopiero przy końcu II roku życia.

Dr G. Hausmann drukuje w tym numerze pierwszą część swego artykułu — Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung.

Fünfundzwanzigjähriges Bestehen des Instituts für Jugendkunde in Bremen. — Sprawozdanie z działalności. W roku bieżącym Instytut dla nauki o młodzieży w Bremie obchodzi 25-lecie swojego istnienia. Oto kilka danych o tym Instytucie, powołanym do życia i prowadzonym przez ucznia Wundta T. Walentinera. Z usług instytutu korzysta nie tylko nauczycielstwo, ale i przemysł ciężki, gdyż Instytut pracuje w imię zasady „właściwe dziecko do właściwej szkoły i właściwy młodzieniec do właściwego zawodu". Jasne jest, że gospodarcze i państwowe znaczenie Instytutu jest olbrzymie, umożliwia bowiem umiejętne gospodarowanie młodym materiałem ludzkim wstępującym w życie.

Nr 7—8 (lipicc-sierpień 1936). Artykuł wstępny dra G. Hirscha — Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit — jest pierwszą częścią większej pracy omawiającej najżywotniejsze zagadnienia wychowawcze w wieku dziecięcym i szkolnym w okresie tzw. iluzyjnego stosunku do rzeczywistości świata otaczającego.

Dr G. Hausmann drukuje dokończenie swego artykułu z zeszytu poprzedniego pt. — Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung — o prawach i wpływie przykładu, naśladownictwa, samopoznania i samokształtowania na rozwój psychiczny młodzieży.

Prof. O. Kutzner — Arbeitsberuf und sozialer Beruf? — Kerschensteiner w swojej „Theorie der Bildung" rozróżnia dwa podstawowe rodzaje powołań: specjalne powołanie do pracy i ogólne powołanie społeczne. Pierwsze daje jednostce niezbędne do życia środki materialne i równocześnie wzmacnia jej duchową podstawę, drugie zaś, zwane moralno-społecznym powołaniem, zapewnia jednostce warunki potrzebne do rozwoju jej wartości obiektywnych w gromadzie-społeczeństwie. Na tej podstawie zastanawia się prof. Kutzner nad tym: 1. jaki zachodzi stosunek pomiędzy powołaniem a wykonywanym zawodem, 2. na czym polega istota związku między powołaniem do pracy a powołaniem społecznym, 3. czy i w jakim stopniu leży w interesie pewnej grupy społecznej, aby powołanie społeczne przekształcało się w powołanie do pracy.

(Pińsk) *Konrad Szostak.*

DIE ERZIEHUNG. Miesięcznik. Verlag von Quelle u. Meyer in Leipzig. Rok XI.

Nr 9 (czerwiec 1936). Dr O. Kluge — Erasmus. Zum Gedächnis der 400-jährigen Wiederkehr seines Todestages. W związku z przypadającą w tym roku 400-ną rocznicą śmierci znakomitego humanisty niderlandczyka Erazma z Rotterdamu autor przypomina jego zasługi położone na polu walki o wychowanie publiczne, o wprowadzenie do szkół ćwiczeń cielesnych oraz o kształcenie kobiet.

Prof. S. Hessen — Über Ursprung und Schicksal der europäischen höheren Schulbildung. Prof. Hessen daje nam genezę powstania szkolnictwa średniego jako przygotowującego do samodzielnych studiów na uniwersytecie oraz omawia przekształcenia, jakim uległa szkoła średnia w naszych czasach.

Dr H. Wenke w przeglądzie — Die pädagogische Lage in Deutschland — podaje szereg nowych rozporządzeń niemieckich władz szkolnych. I tak: Począwszy od nowego roku szkolnego do gimnazjów na terenie Rzeszy wprowadza się jako pierwszy język obcy angielski nawet przed łaciną. — Ograniczono ilość prywatnych przedszkoli i szkół powszechnych, a w pozostałych wychowanie musi odbywać się w duchu narodowo-socjalistycznym. Nauczyciele pruscy przystępujący w przyszłości do egzaminu praktycznego powinni wykazać się w miarę możności: 1. czynnym udziałem w życiu partii, 2. odbyć sportowe kursy nauczycieli i nauki o narodzie, a nawet pilotażu. Związki nauczycielskie w myśl rozporządzenia ministra wychowania muszą przeprowadzić na kursach narodowo-socjalistyczne przeszkolenie swoich członków. *Konrad Szostak* (Pińsk).

RÓŻNE WIADOMOŚCI

POWRÓT DO NAUKI W NIEMCZECH. Wystąpienie ministra Goebbelsa przed delegatami narodowo-socjalistycznego związku młodzieży akademickiej w Norymberdze, poświęcone zanalizowaniu stosunku tej młodzieży do wiedzy ścisłej, spotkało się z licznymi charakterystycznymi komentarzami oświetlającymi w sposób nieraz drastyczny stan rzeczy, jaki w tym zakresie panował w Niemczech od roku 1933 do chwili obecnej.

Najciekawszy jest tu może głos jednego z czołowych dzienników niemieckich — *Frankfurter Zeitung*, który z dużym entuzjazmem odniósł się do wysuniętego przez ministra Goebbelsa postulatu zdobywania sobie pozycji społecznej przez młodzież nie przez wykazywanie się niskim numerem legitymacji partyjnej, ale jedynie przez reprezentowane przez siebie walory umysłowe.

Wystąpienie dr Goebbelsa jest — zdaniem dziennika — niewątpliwie podyktowane troską o należyte wychowanie narybku fachowców i specjalistów, którzy w przyszłości zajmą stanowiska piastowane dzisiaj przez członków partii. *Frankfurter Zeitung* podkreśla tu, że coraz częstsze stają się wypadki nawrotu czynnych członków partii do studium naukowego, porzuconego przez nich w swoim czasie dla wyłącznego poświęcenia się pracy na rzecz partii. Ten charakterystyczny dla kół narodowo-socjalistycznych objaw „szukania zgody" z nauką daje *Frankfurter Zeitung* asumpt do wysunięcia twierdzenia, że wiedza nigdy jeszcze nie wypaczyła charakteru; robi to z powodzeniem dyletantyzm i bezkrytycyzm w ocenie zjawisk.

PRZYSPOSOBIENIE WOJSKOWE MŁODZIEŻY NIEMIECKIEJ. Wprowadzenie dwuletniej służby wojskowej w Niemczech pociągnie za sobą najprawdopodobniej przymusową przynależność młodzieży przedpoborowej do organizacji przysposobienia wojskowego jako etapu, poprzedzającego normalną służbę dwuletnią w formacjach wojskowych.

W chwili obecnej przysposobienie wojskowe prowadzą niemieckie organizacje młodzieżowe. Dziesięcioletni chłopak wstępuje do „Jugendvolku", skąd, z chwilą osiągnięcia 14 lat, przechodzi do „Hitler-Jugend". W 18 roku życia młodzieniec może już zaciągnąć się w szeregi partii lub w szeregi SA czy SS. Z 19 rokiem życia winien on odbyć służbę pracy (Arbeitsdienst), w 20 roku życia — służbę we formacjach wojskowych.

Tego rodzaju stan rzeczy w okresie, poprzedzającym służbę w wojsku, nie jest jednak, zdaniem kompetentnych kół niemieckich, zupełnie zadowalający z punktu widzenia potrzeb wojskowych i domaga się gruntownej rewizji. W związku z tym jest planowane zorganizowanie akcji przysposobienia wojskowego wśród młodzieży niemieckiej w zakresie daleko szerszym, niż to ma w tej chwili miejsce na terenie organizacji młodzieżowych.

„KONRAD WALLENROD" NA NIEMIECKIM INDEKSIE. W ostatnim czasie na terenie Rzeszy Niemieckiej, a w szczególności na terenie Prus Wschodnich, władze niemieckie przeprowadzają szczegółowe rewizje bibliotek polskich i konfiskują wszystkie książki, które zawierają najmniejszą wzmiankę przedstawiającą Niemców w niepochlebnym świetle. Konfiskacie ulegają nawet takie książki, jak np. *Konrad Wallenrod* Mickiewicza.

Władze niemieckie motywują konfiskaty wykonaniem układu prasowego polsko-niemieckiego. Niewątpliwie ciekawe wyniki dałyby rewizje bibliotek niemieckich w Polsce, również w drodze wykonania tego samego układu prasowego, na który powołują się czynniki niemieckie w swej akcji antypolskiej.

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 21